

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA
INCLUSIVA**

Silvia Sales de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

**São Carlos – SP
Dezembro de 2002**

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

*Aos meus queridos avós: "Seu Sales (in memorian),
Dona Betinha, Seu Mauro e Dona Angelita".
E aos meus amados pais Vera e Raimundo Mauro.*

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre está comigo em todos os momentos da minha vida.

Aos amigos Nadja, Gerlene e André pelo exemplo de suas vidas superando a deficiência. Conviver, trabalhar, estudar e sonhar com essas pessoas foi importantíssimo para meu crescimento pessoal e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos e aos professores deste programa que tiveram importante participação na minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento deste trabalho.

À Professora Doutora Maria da Piedade Resende da Costa pela valiosa orientação nesta pesquisa e a quem devo muitas aprendizagens. Meu agradecimento pela disponibilidade, paciência e ajuda.

Às Professoras Doutoras Maria Cristina Piumbato Innocentinni Hayashi e Maria Cecília Carareto Ferreira pelas valiosas contribuições e sugestões dadas a este estudo durante o Exame Geral de Qualificação.

Ao Centro de Referência do professor, na figura da diretora Dulce Brito e seus professores e funcionários.

Às Escolas Municipais de Fortaleza e às professoras participantes desta pesquisa pela relevância de sua participação.

À Sala Multimeios da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na figura do Professor Doutor Hermínio Borges Neto pelo apoio, orientação e amizade. E à todos os amigos desta sala.

Ao Programa Especial de Treinamento – PET pela minha formação durante a graduação e pelo empréstimo de materiais utilizados durante a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e aos professores das disciplinas cursadas durante este percurso.

À Professora Karina e às amigas Rosélia, e Ana Cristina pelas orientações e conversas sobre o desenvolvimento da pesquisa. E à Flávia pela ajuda na transcrição dos dados.

Aos colegas da turma de Mestrado pela amizade e conhecimentos compartilhados.

Aos secretários da Pós-Graduação Avelino, Elza e Mariana pela ajuda e carinho.

A minha família em São Paulo: Tia Socorro, Sandra, Val e Pedro.

A toda a minha família em Fortaleza, em especial ao meu pai, minha mãe, minhas irmãs, tia Vera e vovó Betinha por terem sempre acreditado em meus sonhos.

Às amizades conquistadas em São Carlos: Mônica, Profa. Cristina, Prof. Massao, Shirley, Cleusa e toda a turma da casa da Dona Luzia pelo acolhimento e companheirismo.

Aos meus amigos Abheeka, Susana, Susana Marly, Gladia, Emanuel, Rita de Cássia, Profa. Maristela, Everson Bô e suas respectivas famílias pela participação e ajuda durante o mestrado.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram neste momento de conquistas na minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

OLIVEIRA, S. S. **Formação Continuada de Professores e Informática Educativa na Escola Inclusiva**. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.

RESUMO

Este trabalho procura trazer para discussão a problemática da formação continuada de professores, a partir de dois temas específicos: a educação inclusiva e a informática educativa. Na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, espera-se que estes participem de todas as atividades da escola, entre elas o uso do computador nos laboratórios de informática. Desta forma, enfatiza-se a importância do investimento na formação dos professores que irão trabalhar no ensino regular com estes alunos e que irão utilizar a informática como ferramenta para o seu trabalho. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve o objetivo de analisar um curso de formação continuada em informática educativa para professores de alunos com necessidades educacionais especiais. A coleta de dados foi desenvolvida no Centro de Referência do Professor (Fortaleza-CE) e com a participação de um grupo de sete professoras. O curso envolveu tanto a aquisição de habilidades básicas da utilização do computador na educação, como possibilitou a busca de informações sobre as necessidades educacionais especiais na rede Internet. A discussão sobre a educação inclusiva e as possibilidades da utilização do computador para o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas, também foram tratadas, já que os professores estavam participando do processo de inclusão. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: questionários, entrevistas e protocolos para a análise de habilidades. Também, para o registro das sessões de aprendizagem foram utilizados diários de campo das aulas e filmagens de atividades dos professores no manuseio do computador. Os resultados mostram que as professoras possuem poucos conhecimentos e orientações sobre a inclusão e existe pouca interação entre o trabalho da professora da sala regular e da sala de apoio. No que se refere às habilidades básicas das professoras utilizando o computador, observa-se um avanço considerável ao final do curso. O mesmo não pode ser observado com os conhecimentos e concepções mais teóricas do curso, apesar do conteúdo ter sido estruturado a partir de um instrumento aplicado previamente. Isto pode ser justificado devido este ter seguido as características da formação continuada tradicional: realizado fora do ambiente e contexto da escola e terminalidade programada em 40. Porém, observa-se a necessidade dos cursos de formação continuada considerarem a importância da prática na formação do professor, a formação ser no *locus* da escola e que o currículo seja mais flexível e de acordo com as necessidades pontuais de cada professor, oriundos de seu cotidiano. Através das características do processo de inclusão relatadas pelas professoras durante as entrevistas, percebe-se que para a realização de uma inclusão efetiva são necessárias mudanças estruturais da escola, e a efetivação de diretrizes e políticas mais direcionadas ao “como fazer a inclusão” e que estas políticas sejam divulgadas aos professores nas escolas. Além disso, é necessário um maior planejamento, acompanhamento e avaliação deste processo por órgãos responsáveis.

OLIVEIRA, S. S. from **Teaching Formation and Educative Informatics in the Inclusive School**. 2002. 185 pp. Dissertation (Degree of Master on Special Education) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Post graduation Program on Special Education, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.

ABSTRACT

This work seeks to bring under discussion the problem of teaching continuous formation from two specific themes: the inclusive education and the educative informatics. On the inclusion in regular teaching of students having special educational necessities, one can wait these students be part of all school activities, amongst these the utilization of computer in informatics laboratories. This way, one can emphasize the importance of investment in teaching formation who will work in regular teaching with these students and will use the informatics as a tool in their jobs. In this perspective, the objective of this research was to analyze a course of continued graduation in educative informatics for teachers of students having special educational necessities. The data collection was developed in the Centro de Referência do Professor (Fortaleza – CE) having the participation of seven female teachers. The course has involved as the acquisition of basic capabilities for computer use in education as the search for information about special educational necessities on the Internet. The discussion on inclusive education and the possibilities of computer use for the teaching and learning process of these people were dealt as well, since the professors were living the inclusion process. It was used as tolls, questionnaires, interviews and protocols to analyze capabilities. To register the learning sessions it was used field diaries of classes and taped images of activities in the use of computer by the professors. The results have showed that the teachers have little knowledge and orientations about the inclusion and there is not much interplay between the work of professors from regular classroom and support classroom. Concerning to basic capabilities in the use of computer by the teachers, one can observe a considerable improvement toward ending of the course. The same cannot be observed in more theoretical concepts and knowledge of the course. This can be justifiable due to the course has followed the characteristics of traditional continued graduation: a course performed out of an environment and context of school; conclusion programmed in 40 hours. However, one can observe a necessity of the courses of continuous formation on to account the importance of practice in teacher formation, that formation be *in locus* of school and the curriculum be more flexible and according to the punctual necessities of each professor coming from their everyday lives. Through the characteristics of the inclusion process referred by the teacher during the interviews, one can note that to the realization of an effective inclusion, structural changes in school and effectuation of directives and politics more toward to “the know-how of the inclusion” are required and this politics be broadcasting to teacher in school. Furthermore, it is necessary a higher planning, follow-up and evaluation of this process by the responsible entities.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário inicial

Anexo 2 – Pré e pós - protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador

Anexo3 - Questionário de pré e pós – teste

Anexo 4 - Roteiro de entrevista sobre a inclusão

Anexo 5 - Solicitação do NTE - Sala de Aula

Anexo 6 - Termo de aceitação na participação da pesquisa pelas professoras

Anexo 7 - Ficha de avaliação do curso pelas professoras

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Novas perspectivas sobre a prática da Educação Especial	23
QUADRO 2 - Resumo das competências	56
QUADRO 3 - Características das professoras participantes do estudo	59
QUADRO 4 - Formação das professoras	71
QUADRO 5 - Deficiências conhecidas pelas professoras	72
QUADRO 6 - Fontes dos conhecimentos sobre as deficiências	72
QUADRO 7 - Deficiências dos alunos incluídos nas salas das professoras	73
QUADRO 8 - Conhecimentos das professoras sobre a deficiência dos seus alunos ..	74
QUADRO 9 - Obteve alguma orientação para a inclusão	74
QUADRO 10 - Concepção de Educação Inclusiva	75
QUADRO 11-Sentimento ao ensinar pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	76
QUADRO 12 - Características das professoras como usuárias da informática	78
QUADRO 13 - Habilidades das professoras no uso do computador	79
QUADRO 14 - Expectativas em relação ao curso	79
QUADRO 15 - Pré e pós – protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador	82
QUADRO 16 - Concepções sobre Necessidades Educacionais Especiais (Pré e pós - teste)	85
QUADRO 17 - Concepção sobre Informática Educativa (Pré e pós-teste)	88
QUADRO 18 - Concepções sobre Acessibilidade (Pré e pós - teste)	90
QUADRO 19 - Concepção de como o computador pode ser utilizado no trabalho das professoras (Pré e pós - teste)	93
QUADRO 20 - Critérios de escolha para ser professora inclusiva ou da sala de apoio.....	94
QUADRO 21 - Encaminhamento do aluno na escola	97
QUADRO 22 - Origem da inclusão	98
QUADRO 23-Recursos oferecidos no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Recursos Humanos e Materiais)	100
QUADRO 24 - Planejamento das atividades da sala inclusiva	101

QUADRO 25 - Características da realização das atividades	102
QUADRO 26 - Características da avaliação do aluno	105
QUADRO 27 -Características positivas dos alunos	106
QUADRO 28 - Dificuldades encontradas no trabalho com o aluno incluído	108
QUADRO 29 - Vantagens da inclusão	112
QUADRO 30 - Dificuldades encontradas no processo de inclusão	120
QUADRO 31 - Necessidades das professoras para uma inclusão efetiva	124
QUADRO 32 - Concepções das professoras sobre as mudanças na prática pedagógica após a inclusão.....	125
QUADRO 33 –Concepções das professoras de inclusão após ter passado pelo processo	126
QUADRO 34 - Pontos a serem melhorados no curso	129
QUADRO 35 - Avaliação do curso pelas professoras	131

LISTA DE SIGLAS

- 1 - AVE: Ambientes Virtuais de Ensino**
- 2 - BV: Biblioteca Virtual Professor Moreira Campos**
- 3 - CIC: Centro de Informação do Cidadão**
- 4 - CIED: Centro de Informática em Educação**
- 5 - CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**
- 6 - CRP: Centro de Referência do Professor**
- 7 - FINEP: Financiamento de Estudos e Projeto**
- 8 - FORMAR: Curso de Especialização de Informática na Educação**
- 9 - FUST: Fundo de Universalização das Telecomunicações**
- 10 - Manut – LIE: Manutenção dos Laboratórios de Informática Educativa**
- 11 - MCT: Ministério de Ciência e Tecnologia**
- 12 - MEC: Ministério da Educação e Cultura**
- 13 - NTE: Núcleo de Tecnologia Educacional**
- 14 - PROINESP: Projeto de Informática na Educação Especial**
- 15 - PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação**
- 16 - PRONINFE: Programa Nacional de Informática Educativa**
- 17 - PSA: Professor da sala de apoio**
- 18 - PSR: Professor da sala regular**
- 19 - SECITECE: Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do Ceará**
- 20 - SEDUC: Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará**
- 21 - SEI: Secretaria Especial de Informática**
- 22 -TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação**

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	III
LISTA DE ANEXOS	IV
LISTA DE QUADROS	V
LISTA DE SIGLAS	VI
APRESENTAÇÃO.....	VII
INTRODUÇÃO.....	19
UNIDADE I - Educação Inclusiva	
<i>Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Breve Histórico.....</i>	19
<i>A Educação Inclusiva no Brasil</i>	22
<i>O Atendimento Educacional das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Ceará</i>	24
<i>O Atendimento Educacional das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Município de Fortaleza</i>	25
<i>Necessidades Educacionais Especiais</i>	26
UNIDADE II - Informática Educativa	
<i>A Informática Educativa no Brasil e no Município de Fortaleza - Ceará.....</i>	31
<i>A Utilização do Computador na Escola</i>	35
<i>A Utilização do Computador para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais</i>	41
<i>A Acessibilidade ao Computador por Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais</i>	43
UNIDADE III - Formação Continuada de Professores	
<i>Competências do Professor para Utilização do Computador</i>	52
MÉTODO	58
<i>Participantes</i>	58
<i>Material</i>	60
<i>Equipamentos</i>	60

<i>Instrumentos</i>	60
<i>Local e situação da coleta de dados</i>	62
<i>Procedimento para a coleta de dados</i>	62
Contato com as participantes	62
Inscrição no curso	63
Programa de ensino	63
Aplicação de entrevistas finais	66
<i>Procedimento para a análise de dados</i>	67
RESULTADOS	68
<i>Primeiro Momento</i>	69
Formação das professoras	69
Deficiências conhecidas pelas professoras e suas fontes	72
Deficiências dos alunos incluídos nas salas das professoras	73
Conhecimentos das professoras sobre a deficiência dos seus alunos	74
Obteve alguma orientação para a inclusão	74
Aceitação da inclusão e Concepção de Educação Inclusiva	75
Sentimento ao ensinar pessoas com Necessidades Educacionais Especial	76
Características das professoras como usuárias da informática	78
Habilidades das professoras no uso do computador	79
Expectativas em relação ao curso	79
<i>Segundo Momento</i>	80
Pré e pós – protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador	80
Concepções sobre Necessidades Educacionais Especiais (Pré e pós -teste)	83
Concepção sobre Informática Educativa (Pré e pós-teste)	86
Concepções sobre Acessibilidade (Pré e pós - teste)	89
Concepção de como o computador pode ser utilizado no trabalho das professoras (Pré e pós - teste)	91
<i>Terceiro Momento</i>	94
Critérios de escolha para ser professora inclusiva ou da sala de apoio.....	94

Planejamento para a inclusão (anteriores à chegada do aluno).....	96
Encaminhamento do aluno na escola	97
Origem da inclusão	
.....	98
Recursos oferecidos no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Recursos Humanos e Materiais)	99
Planejamento das atividades da sala inclusiva	101
Características da realização das atividades	101
Características da avaliação do aluno	104
Características positivas dos alunos	106
Dificuldades encontradas no trabalho com o aluno incluído	108
Vantagens da inclusão	111
Dificuldades encontradas no processo de inclusão	114
Necessidades das professoras para uma inclusão efetiva	121
Concepções das professoras sobre as mudanças na prática pedagógica após a inclusão.....	124
Concepções das professoras de inclusão após ter passado pelo processo	126
Pontos a serem melhorados no curso	129
Avaliação do curso pelas professoras	129
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	132
<i>Formação das Professoras</i>	132
<i>Conhecimentos e Expectativas Iniciais das Professoras</i>	135
<i>Experiências durante o curso</i>	140
<i>Conhecimentos e Percepções das professoras antes e após o curso.....</i>	146
<i>Características de como as professoras estão enfrentando o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular</i>	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	176

Quem nada conhece, nada ama.

*Quem nada pode fazer, nada compreende.
Quem nada compreende, nada vale.
Mas quem compreende, também ama, observa, vê...
Quanto mais conhecimento houver inerente numa coisa, tanto maior o amor...
Aquele que imagina que todos os frutos amadurecem ao mesmo tempo
como as cerejas, nada sabe respeito das uvas.
Paracelso*

APRESENTAÇÃO

Realizando uma reflexão inicial sobre a construção de minha temática de pesquisa durante o mestrado, percebi que esta teve sua origem bem antes de minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e até mesmo é anterior ao período de Graduação.

Minha relação com a informática iniciou-se em 1993, no ensino médio, quando fui aluna do curso técnico de Informática Industrial da Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), hoje Centro Federal Tecnológico do Ceará (CEFET-CE). Naquela época, a informática era a área de conhecimento que despontava tanto no meio científico, como no mercado de trabalho. Fui selecionada para este curso e iniciei o 2º grau profissionalizante sem saber se tinha afinidades para esta área. Durante o curso, percebi que eletrônica, programação, redes de computadores não me atraíam tanto quanto “o trabalho com pessoas”. Foi em uma disciplina do próprio curso, na qual fui encarregada de projetar um programa de biologia que iniciei um maior contato com o meio escolar. Observei que meus interesses estavam mais voltados para a educação do que para a informática.

Nesta perspectiva, fiz o vestibular para o curso de Pedagogia e durante a graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC), sempre estive inserida em atividades de pesquisa e extensão. Logo no final do primeiro ano, comecei a participar do Grupo PET (Programa Especial de Treinamento), o qual tinha como principal interesse de estudo a Educação Especial e eram realizadas atividades de pesquisa, docência e extensão, financiado, naquela época pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Outro fato que marcou muito este período da minha vida, aproximando-me das questões que envolviam a educação de pessoas deficientes foi ter acompanhado o acidente

de uma grande amiga, que em conseqüência tornou-se tetraplégica. Pude observar a dor e a angústia do tornar-se deficiente e a esperança e alegria de buscar novas possibilidades e adaptações de vida.

Desta forma, durante a graduação, todos os cursos, disciplinas e pessoas que tinham algum envolvimento com a Educação Especial chamavam minha atenção levando-me a adentrar cada vez mais nesta área do conhecimento.

Em 1999, a instabilidade na continuação do PET e a crise das bolsas na universidade, resultaram na minha saída do Programa Especial de Treinamento. Neste momento, iniciei minha participação no grupo de pesquisa da Sala Multimeios da Faculdade de Educação da UFC, coordenado pelo professor Hermínio Borges Neto e que tem como foco principal de estudo a utilização do computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, isto é, a informática educativa. Neste período, fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e mais uma vez me aproximei da informática e de suas possibilidades, mas agora com o foco na educação. Realizando um balanço de meu percurso acadêmico, profissional e de vida, ressalto a importância de estar sempre inserida em grupos de pesquisa, como um diferencial positivo em minha formação.

No contexto das atividades da Sala Multimeios, participei da concepção, planejamento e execução de um projeto pioneiro em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza: o Centro de Referência do Professor (CRP). Este centro, que foi inaugurado em 2000, configura-se em vários ambientes onde são realizadas atividades que envolvem cultura, esportes, disseminação de informação ao cidadão cearense e, em especial, a formação de alunos e professores da rede municipal de ensino em informática educativa. Um fato interessante que liga o CRP a minha vida pessoal é que este foi construído no local do antigo Mercado Central, isto é, tradicional mercado de artesanato de Fortaleza, onde por bastante tempo minha família obteve seu sustento com a venda de artigos em couro, iniciado pelo meu avô e continuado até os dias atuais pela minha mãe.

A iniciativa de informatização das escolas na rede de ensino público municipal de Fortaleza caracteriza-se, principalmente, pela inserção do laboratório de informática, inicialmente em nove escolas, sendo que atualmente estão sendo implantados mais 36 laboratórios, e pelo CRP como ambiente de ensino para os alunos e de formação dos professores.

Comecei a construir de forma mais objetiva as questões que envolvem a problemática do presente estudo ao participar deste projeto. Inicialmente atuando na capacitação dos estagiários que iriam assumir este espaço e depois como professora em cursos de formação de professores para a utilização do computador nas escolas.

No CRP, tive a rica oportunidade de conviver e trabalhar com uma colega deficiente física, que tinha, também, interesse em estudar como o professor poderia usar o computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais e como um instrumento de auxílio à inclusão no ensino regular. Além disso, compartilhamos da opinião de que o computador pode ser uma fonte de informação e formação do professor no que diz respeito ao conhecimento e troca de experiências sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, a inclusão e o trabalho na escola inclusiva, já que muitos professores e escolas apresentam ainda um certo desconhecimento sobre estas temáticas.

Tive, assim, a preocupação nos cursos do CRP de aproveitar o computador e a rede Internet como meios para os professores conhecerem temas específicos, tais como: conhecer as principais necessidades educacionais especiais; discutir a inclusão; identificar as possibilidades do computador na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; desmistificar o preconceito em relação a essas pessoas; identificar princípios da acessibilidade. Estas temáticas foram transformadas em atividades de um curso de formação continuada de professores que fazia parte da grade de cursos do CRP.

Diante das políticas que visam tanto a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, quanto o incentivo ao uso de tecnologias educacionais na escola, questiono-me, com base em minha experiência, como está sendo feita e como poderá ser a preparação de professores para o desafio da escola inclusiva. Algumas escolas da rede pública municipal de Fortaleza já possuem alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, mas como se coloca para estes a possibilidade de acesso a utilização de computadores?

Dentro deste contexto, considero necessário que as escolas e os professores se atualizem com a incorporação de novos equipamentos, linguagens de comunicação e metodologias de ensino. Destaco, assim, a importância do investimento na formação dos professores que irão trabalhar no ensino regular com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e da utilização da informática como ferramenta para o seu trabalho.

Desta forma, qualificar professores é um dos fatores essenciais para o trabalho com a diversidade e melhoria da prática educativa.

A partir da participação nas atividades do CRP, dos estudos sobre os rumos da Educação Especial no país e sobre o projeto de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, muitas questões vieram à tona, tais como:

- O professor da sala regular está preparado para incluir alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

- Como está sendo realizado o processo de inclusão dos alunos no município de Fortaleza, a partir das experiências das professoras?

- No processo de inclusão, os alunos com necessidades educacionais especiais irão participar de todas as atividades da escola, como o uso de computadores nos laboratórios de informática? Neste aspecto, os professores estão preparados para o trabalho com esta ferramenta e com estes alunos?

- Como seria um curso de formação continuada em informática educativa para professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular?

- Quais são os pontos positivos e negativos de um curso de formação continuada em informática educativa para professores de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular?

Diante dessas questões e juntando as experiências vividas, procurei no mestrado unir as minhas áreas de interesse e aprofundar os estudos sobre a formação dos professores na utilização do computador como fonte de pesquisa e como ferramenta para o seu trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais, através de um curso de formação continuada. Desta forma, o presente estudo foi realizado com pretensões para dar respostas a estas questões.

INTRODUÇÃO

UNIDADE I - Educação Inclusiva

Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Breve Histórico

O que tradicionalmente é conhecido como Educação Especial e que na atualidade caracteriza-se no atendimento educativo às pessoas com necessidades educacionais especiais vem apresentando mudanças ao longo da história. Pode-se destacar, historicamente, várias formas de tratar o deficiente: aniquilação, separação do convívio social, proteção e assistencialismo, ensino em escolas e classes especiais específicas para cada deficiência, integração e, atualmente, inclusão em classes regulares. (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 1985; BUENO, 1991). Estes tipos de atendimentos são reflexos das concepções de deficiência que a sociedade possui: discriminadora e segregadora, assistencialista, médica, educativa ou inclusiva. Conseqüentemente, determinam o tipo de formação e atuação do professor que irá trabalhar com esta população.

Os ideais de igualdade de direito e respeito à diversidade defendidos no século XX fundamentaram as discussões que questionaram a segregação dos alunos deficientes do ensino regular e as tendências pedagógicas passaram a buscar um caráter mais educacional ao atendimento destas pessoas. Nesta perspectiva, o foco educacional deixa de enfatizar somente a deficiência do aluno e os estudos recaem também, sobre as situações sociais em que ele está inserido, onde a intervenção ou tratamento procura o todo de que a pessoa faz parte. (MAZZOTTA, 1996a).

Nos últimos anos, a discussão científica e política sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais foi, inicialmente, em torno da integração no ensino regular e, atualmente, a grande polêmica é a inclusão em classes regulares (NUNES et al, 1998). Tanto a integração como a inclusão concebem que a educação deve ser prioritariamente na escola comum, porém estas possuem formas diferenciadas de conceber a pessoa deficiente, a sua inserção na escola, as formas metodológicas e didáticas, a adaptação da escola e dos serviços para a educação, como iremos descrever a seguir.

Na década de 70 surgiu um movimento mundial fundamentado na filosofia da normalização e na idéia de integração escolar, na qual todas as pessoas possuíam o direito de estudar em escolas comuns, independente de ter deficiência ou não. O Princípio de Normalização pregava o direito da pessoa usufruir de condições de igualdade, participando de todas as atividades sociais, recreativas e educacionais em sua comunidade e, assim, experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura (GLAT, 1998; MRECH, 1999).

Para BAUTISTA (1997, p.27) o princípio de normalização leva implícito

“o conceito de normalidade. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estético. O que hoje é normal pode não ser ou ter sido ontem e não saberemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutra lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e anormal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível”.

Na integração, o problema da deficiência estava centrado nas características dos educandos, buscando detectá-las, determinando, assim, os critérios para a integração ou não no ensino regular como fica claro neste texto de MRECH (1999, p.13):

“A integração prevê a inserção seletiva dos alunos deficientes no ensino regular. Eles devem se adaptar sozinhos aos parâmetros vivenciados pelos alunos normais. Quando isto não ocorre, eles vão para as classes especiais e as escolas especiais”.

Desta forma, os alunos só participavam da integração quando conseguiam adaptar-se à classe comum, sem existir modificações no sistema educativo. Na década de 80, a insatisfação quanto a não efetivação dos pressupostos da integração aumenta no mundo e

no Brasil. E no final deste período, surge o ideal da inclusão escolar. (STAINBACK; STAINBACK, 1998).

Na década de 90, a Declaração de Salamanca, criada a partir da Conferência Mundial realizada em Salamanca - Espanha, organizada por este governo em parceria com a UNESCO, tinha o ideal da "Educação para Todos", através da democratização das oportunidades educacionais a todas as pessoas independente de raça, credos, diferenças sociais, econômicas ou físicas e outros. Seguindo esses mesmos objetivos, a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994a), documentos resultantes desta conferência, recomenda a inclusão dos alunos deficientes em classes regulares.

No meio científico, o termo inclusão escolar passa a assumir vários significados. Existem aqueles que defendem a inclusão de todos os alunos, independente da deficiência do aluno e a eliminação dos serviços e apoios do ensino especial. Outros consideram a prioridade da educação ser realizada no ensino comum, mas não descartam os serviços de apoio e modalidades da educação especial, tais como escolas ou classes especiais.

Para BUENO (1999), por exemplo, a inclusão considera a existência de múltiplas diferenças provenientes de diversas origens: condições pessoais, sociais, políticas e culturais. Diferente da integração, na inclusão, as diferenças humanas são singulares e a escola e o ensino devem adaptar-se às necessidades da criança, pois a maior parte da população que é atendida pelo ensino especial não apresenta características que impeçam a inclusão.

GLAT (1998, p. 375) enfatiza as características da inclusão quando refere que:

"Mesmo considerando que as condições clínicas patológicas causem dificuldades específicas de aprendizagem, o problema passa a ser situado no ensino e na escola, e não mais na deficiência (suposta ou real) do aluno. Ou seja, o foco de atenção deixa de ser a compensação das limitações intrínsecas do aluno, e sim a capacidade da escola em encontrar respostas para oferecer ao seu alunado, seja este qual for. Em outras palavras, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, e sim a escola que tem que se transformar para atendê-lo".

MRECH (1999) segue a mesma idéia quando enfatiza que a educação inclusiva implica não mais no deficiente adaptar-se aos alunos normais, como previa a integração, mas o objetivo centra-se na possibilidade do deficiente desenvolver suas potencialidades junto com os seus colegas e dentro de um contexto de escola regular. Desta forma, para o

paradigma da inclusão ser alcançado, não são os deficientes que devem adaptar-se à escola, mas esta deverá aprender a conviver com a diversidade.

Desta forma, na inclusão, a escola deve prever modificações em toda sua estrutura física, curricular, avaliativa e investir na formação de recursos humanos, não somente o professor, mas todos os profissionais da escola.

De acordo com BUENO (1999), para que a educação inclusiva ofereça processos de escolarização com qualidade é necessário que o governo organize um sistema de acompanhamento e supervisão dos alunos incluídos no ensino regular. É necessário também que a inclusão de crianças deficientes nos sistemas regulares de ensino seja um processo gradativo, contínuo, sistemático e planejado.

Este autor acrescenta que o processo deve ser gradativo pois é necessário que tanto os sistemas de educação especial como os de ensino regular possam se adequar às novas tendências, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que envolvam não só alunos deficientes, mas todos os alunos. Deve ser, também, contínuo para uma ampliação constante dos processos de inclusão. Desta forma, não adianta haver a inclusão pautada somente na quantidade de alunos incluídos, é importante que o incremento gradativo, contínuo e consistente das inclusões tenham qualidade.

A Educação Inclusiva no Brasil

Pela legislação, o Brasil há mais de 10 anos destaca que o atendimento educacional à pessoa deficiente país seja concebido, prioritariamente, no sistema regular de ensino, em classe comum desde que exista o apoio de sala de recursos, e/ou de professores itinerantes, para as adaptações e complementações curriculares específicas (GOTTI, 1998). Isto mostra a necessidade de serviços que apoiem a classe comum, não sendo a inclusão motivo para o fechamento e fim de serviços da educação especial.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), guia para as constituições estaduais e municipais, enfatiza a definição do dever do Estado no atendimento educacional especializado aos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. Observa-se que a presença da Educação Especial na legislação é consequência do crescimento desta área principalmente nos últimos 20 anos (FERREIRA, 1996).

Pode-se constatar várias iniciativas do governo brasileiro para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, como o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a proposta do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000a). Estes documentos denotam a possibilidade e a viabilidade da inclusão, com apoio especializado quando necessário, e não esgotam a possibilidade de continuarem existindo classes, escolas ou serviços especializados quando não houver condições de inclusão. Porém, observa-se que a legislação aponta a necessidade e importância de uma educação inclusiva. Esta é garantida através da matrícula compulsória de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, mas não é definida as transformações e reformas que devem existir na estrutura educacional para incorporar devidamente uma escola inclusiva e garantir a permanência destes alunos no ensino regular.

Segundo FERREIRA (1998), mesmo a integração escolar sendo considerada uma política correta, observou-se esforços maiores em sua justificativa do que em sua aplicação. A inclusão segue o mesmo caminho: dedica-se mais tempo debatendo a inclusão do que experimentando as mudanças adequadas para adaptá-las.

Porter (1995), citado por GOTTI (1998) comparou o enfoque tradicional da Educação Especial com o atual, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 - Novas perspectivas sobre a prática da Educação Especial

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Concentra-se nas dificuldades do aluno/deficiência do aluno.	Concentra-se nas potencialidades do aluno.
Atendimento educacional depende da avaliação do aluno por um especialista (enfoque clínico).	Professor do ensino regular e da educação especial examinam os fatores do processo ensino/aprendizagem.
A atuação educacional é resultante do diagnóstico / prescritivo.	A atuação é em função da resolução de problemas de forma cooperativa.
Programa dirigido ao aluno.	Existem estratégias voltadas para o professor e o aluno.
Atendimento em escolas especializadas.	Ambiente adaptado em escolas regular com apoio às necessidades educativas especiais do

Observa-se a partir das informações do Quadro 1 que as duas vertentes possuem formas bem diferenciadas de considerar o aluno e a educação do mesmo. Sendo que na educação inclusiva “deve-se observar as potencialidades do aluno, verificar suas necessidades educacionais e determinar o tipo de ajuda que ele precisa, bem como a intensidade desse apoio: intermitente, limitado, extensivo ou constante de alta intensidade” (GOTTI, 1998, p. 370).

Nesta perspectiva, o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum que:

“propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001a, p. 40).

BUENO (1999) traz a atenção para o fato de que somente a inserção de alunos deficientes, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode ser um fracasso, na medida em que configuram problemas de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão, e pelos baixos níveis de aprendizagem.

O Atendimento Educacional das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Ceará

O contexto histórico da Educação Especial no Ceará acompanha as tendências e a problemática da Educação Especial brasileira. Esta modalidade de ensino possui, também, reduzida atenção governamental.

LEITÃO (1997) faz um levantamento histórico da Educação Especial no Ceará e denota que entre o final do século XIX e o início do século XX, o atendimento ao deficiente era somente assistencial e emergencial, sendo os mesmos marginalizados e excluídos dos direitos sociais básicos. As primeiras iniciativas neste Estado partiram de

ações particulares com a criação de entidades privadas e filantrópicas. Sendo essa uma tendência que ocorreu em todo o país, as entidades privadas tomaram o lugar do poder público.

O poder público somente se interessou pela Educação Especial no Ceará a partir de 1961, com a criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos. Enfatiza-se a omissão do poder público no que se refere ao atendimento aos deficientes que ficaram, por bastante tempo, excluídos do atendimento educacional público. Em 1972, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) constituiu um grupo de assistência técnica e pedagógica às instituições ligadas a Educação Especial no Estado. Este grupo representou o primeiro passo para a oficialização da Educação Especial dentro do Sistema Estadual de Educação do Ceará. Porém, somente em 1976, foi efetivada a criação da Coordenação de Educação Especial dentro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A Educação Especial foi, então, inserida nos Planos Estaduais de Educação, e iniciou-se o financiamento das classes especiais nas escolas públicas estaduais (MAGALHÃES, 2000). Diante do contexto das classes especiais no Ceará a citada autora assinala que:

“A Educação Especial pública no Ceará reflete a problemática dessa modalidade de ensino dentro da educação brasileira. As classes especiais atendem a um ínfima parcela da população que necessita de atendimento especial, além disso a sua clientela poderia ser atendida dentro do sistema regular de ensino, por exemplo, se a escola regular transformasse o seu funcionamento e a sua estrutura, abrindo espaço para aceitar as diferenças individuais dos alunos” (p.7).

MAGALHÃES (2000) refere que objetivando uma escola inclusiva, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará lançou a Política Estadual de Educação em 1997. Esta foi a primeira política estadual voltada para a inclusão.

A mesma autora afirma que a efetivação da inclusão no contexto da escola pública cearense deve considerar a qualificação dos profissionais da educação, pois sem isto a inclusão de qualidade não será possível. Apesar do empenho para a inclusão, o professor não está, ainda, preparado para atuar neste processo.

O Atendimento Educacional das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Município de Fortaleza

No âmbito municipal, somente em 1993 a Secretaria da Educação do Município de Fortaleza criou as salas de apoio pedagógico. Estas salas tinham como característica a prestação do atendimento pedagógico especializado, individual ou em pequenos grupos aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, no horário oposto ao do ensino regular. Este atendimento foi inicialmente concebido para deficientes leves e moderados, considerando-se que naquele momento as deficiências severas não poderiam ser incluídas na sala regular por falta de condições das escolas (SILVEIRA, 2000).

Antes disso, o município de Fortaleza tinha estado totalmente ausente em relação a qualquer tipo de política educacional que envolvesse o deficiente, somente existindo alguns convênios com escolas especiais. O Projeto das salas de apoio iniciou-se com quatro unidades escolares e atualmente existem 36 escolas onde funcionam as salas de apoio pedagógico, observando-se um aumento gradativo destas nas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Esse Projeto constituiu-se, assim, em um primeiro passo para a inclusão escolar, sendo possível o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à rede municipal de ensino de Fortaleza (SILVEIRA, 2000). Pode-se observar as tendências da inclusão no Município de Fortaleza quando a autora ressalta:

“No processo de construção da inclusão escolar, muitas questões estão sendo discutidas, como a formação de professores, preparação da comunidade escolar, o desempenho cognitivo do aluno, adaptações curriculares, o ambiente físico da escola, enfim, diversas situações relacionadas à interação do aluno com o meio escolar” (SILVEIRA, 2000, p.13).

Necessidades Educacionais Especiais

As pessoas que passam atualmente pelo processo de inclusão estão sendo intituladas como pessoas com "necessidades educacionais especiais". Este termo é bem amplo, não engloba somente deficientes e refere-se diretamente ao conceito de diversidade.

A terminologia que denomina a pessoa deficiente muda no decorrer da história de acordo com as concepções sociais vigentes: anormalidade, sobrenaturalidade, doença, estado ou condição da pessoa deficiente, características inatas e outras. (PESSOTTI, 1984; AMARAL, 1995).

O conceito de necessidades educacionais especiais começa a ser utilizado a partir dos anos 60, mas somente adquire reconhecimento e aceitação internacional, através das conclusões publicadas no "Informe Warnock", em 1976, no Reino Unido. Esta publicação trazia os resultados da situação da educação especial inglesa, encomendado pela Secretaria da Educação do Reino Unido. (MARCHESI; MARTIN, 1995)

Segundo o “Informe Warnock”, o aluno com necessidades educacionais especiais foi apresentado como aquele “que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.” (MARCHESI; MARTIN, 1995, p. 11) Estes autores ainda assinalaram, como pode ser lido na citação seguir, o aparecimento nesta definição de dois conceitos estritamente relacionados: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais, isto é, a ênfase situa-se na escola e na resposta educacional:

“O conceito de necessidades educacionais especiais remete, em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem, mas também aos maiores recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar estas dificuldades. O sistema educacional pode munir-se dos meios que permitam dar uma resposta diante das necessidades educacionais específicas dos alunos ou, pelo contrário, não proporcionar nenhum instrumento válido que ajude a solucionar estes problemas. É evidente que as diferenças serão notáveis em um ou outro caso, tanto quando se comparam dois sistemas diferentes, ou duas escolas do mesmo sistema, mas com meios diferentes” (MARCHESI; MARTIN, 1995, p. 12).

No meio científico, este conceito tem sido discutido e criticado. Uma primeira crítica procede dos que consideram um termo bem amplo, vago e que pode remeter a novos conceitos. Assinalando-se que sua utilização é retórica, pois não são indicados mecanismos para se detectar quem possui necessidades educacionais especiais e necessita de uma educação especial. Outra crítica refere-se ao aumento da abrangência de pessoas que podem ter necessidades educacionais especiais e outra está nos que consideram que as necessidades educacionais especiais não fazem diferenciação entre os problemas de responsabilidade direta do sistema educacional e os outros produzidos das experiências singulares de cada pessoa, tais como, família, classe social, etnia e outros. Este conceito é criticado também por apresentar uma imagem bem otimista, na qual parece que somente suprir a palavra deficiência, centrar o problema na escola e nos recursos, seria resolvido e garantido o desenvolvimento de todos os alunos (MARCHESI; MARTIN, 1995).

Segundo essas mesmas críticas OMOTE (2001, p. 47) acrescenta:

"Assim é também o termo de uso quase obrigatório hoje: necessidades educacionais especiais. Quantas condições diferentes podem ser referidas por ele! A compreensão de que, independentemente da origem e da natureza das dificuldades, as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam de atenção diferenciada, para que, desta maneira, possa assegurar-lhes condições de igualdade de oportunidades, e a preocupação em utilizar nomes considerados corretos ou adequados pode levar os estudiosos à construção de uma terminologia que introduz novas confusões conceituais. Essa terminologia genérica pode até sugerir igualdades ou semelhanças onde não há e ignorar as diferenças que precisam ser levadas em conta".

Desta forma, este termo não pode ser utilizado para esconder e negligenciar problemas reais, e nem esquecer a importância de outros ambientes na vida dos alunos, como a família, que também influenciam no seu desenvolvimento e no desempenho escolar, não sendo a escola a única responsável por este processo. Porém, ressalta-se a importância e valor histórico do termo necessidades educacionais especiais para tirar o peso da deficiência inerente à pessoa e considerar as responsabilidades da escola, abrindo discussão e possibilidades para reformas educacionais.

Esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas veiculados a seu desenvolvimento, porém, a ênfase não está mais inerente à deficiência do aluno, mas na capacidade da escola em oferecer condições e respostas as suas demandas. Nesta perspectiva, esta terminologia não abrange apenas os deficientes, mas os atrasos e dificuldades de aprendizagem em todos os níveis e situações: problemas de linguagem, dificuldade no processo de leitura e escrita, distúrbios emocionais, condições econômicas e sociais desfavoráveis.

Segundo CORREIA (1999), as necessidades educativas especiais podem ser de caráter permanente ou temporário. As necessidades de caráter permanente irão exigir adaptações curriculares generalizadas, adaptando-as as características dos alunos e mantendo-se por toda a escolarização do aluno, enquanto que as temporárias exigem modificações parciais do currículo, adaptando-o às características do aluno num determinado momento de seu desenvolvimento.

Na Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” é designado a todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (BRASIL, 1994a).

O documento oficial do Plano Nacional de Educação Especial já apresenta uma abertura às necessidades educacionais especiais quando define o alunado da Educação Especial como aquele que:

“por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamamos de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994b, p.13).

No entanto, esta definição pode trazer a idéia errônea de que as necessidades educacionais especiais se resumem às deficiências. Porém, estas podem ser advindas de deficiência ou não. Por isso não se pode dizer que são necessidades educacionais especiais e apresentar a classificação das deficiências. Mudando apenas a terminologia, mas o caráter classificatório e de rótulo continua.

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Parecer número 17/2001, o conceito de necessidades educacionais especiais é apresentado de forma mais ampliada e não faz referência tanto as deficiências, enfatizando o papel do ensino e da escola, configurando-se em uma evolução do conceito:

“Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escola, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo. Essas são chamadas necessidades educacionais especiais. (...) em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, defini-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001b, p.14).

Segundo PEREIRA (2002), a adoção do conceito ampliado de necessidades educacionais especiais, poderá provocar uma indefinição de quem é a população que deve assumir esta definição sendo cada vez mais difícil o direcionamento na prestação de serviços, viabilização de recursos financeiros, produção de conhecimentos e formação de recursos humanos para atender esta clientela.

O artigo 5º desta mesma resolução, traz uma nova classificação para as necessidades educacionais especiais, dando uma abertura para a ampliação desta

população, porém o documento continua a fazer referência às deficiências como categorias, apresentado-se assim uma dificuldade de definição deste termo. Desta forma, consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional apresentarem:

“I - dificuldades acentuada de aprendizagem ou limitações no processo que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, preconceitos e atitudes” (BRASIL, 2001b, p.14).

Alunos com baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem ou pessoas com deficiência são rotulados de pessoas diferentes, desviantes ou desiguais (GOFFMAN, 1982; OMOTE, 1991; AMARAL, 1995). Na escola, isto é bem característico e presente na fala das professoras quando denominam os alunos como deficientes, diferentes ou "ditos normais". Desta forma, apresenta-se a existência de pessoas “normais” e pessoas “diferentes”. Porém, o que é ser normal? É não ser cego, surdo, deficiente físico, não ter dificuldades de aprendizagem ou não ter problemas sociais e econômicos?

Nesta perspectiva, acredita-se não existe esta normalidade e a escola não precisa aceitar a diferença, pois esta já é feita de diferenças. Todos os alunos e pessoas são diferentes, possuem histórias de vidas e características diferentes, singulares e únicas. A igualdade deve ser nos direitos e nas oportunidades. A escola precisa aceitar e compreender a diversidade.

A dificuldade na definição de uma terminologia que seja utilizada para designar pessoas com deficiência ou limitações em qualquer área e aspecto é justificada pela construção social de valores negativos em relação aos termos criados. Mesmo que estes tenham concepções positivas acabam caindo no preconceito e negativismo da rotulação.

UNIDADE II - Informática Educativa

A Informática Educativa no Brasil e no Município de Fortaleza - Ceará

Atualmente apresenta-se um momento bem peculiar no plano mundial. O que é chamado de era da Informática não vem trazendo transformações apenas na política e economia dos países, mas também, no âmbito cultural, educacional, alterando tradições ao contribuir para a construção de novos conhecimentos e relações sociais (VALENTE,1999).

Através de toda a evolução da tecnologia computacional, o computador apresenta-se não mais como algo relacionado somente à indústria ou ao trabalho, mas como um artigo doméstico, utilizado também para atividades de comunicação, informação, entretenimento, educação e outros.

Na escola, o computador foi inserido, primeiramente, com objetivos organizacionais e administrativos e, atualmente, a sua utilização visa o auxílio ao processo educativo. Desta forma, o computador está sendo introduzido nas escolas, não só particulares, mas na rede pública de ensino.

No Brasil, o uso do computador na educação teve início, primeiramente a partir da década de 70, com estudos, pesquisas e ações dentro das universidades, resultando, assim, em conferências, encontros e desenvolvimento de projetos universitários de informática para a educação.

Os anos 80 caracterizaram-se pela iniciativa do governo e de pesquisadores universitários na implantação de programas educacionais fundamentados no uso da informática e ampliou-se com a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Pode-se destacar, neste processo, a realização do Seminário Nacional de Informática em Brasília (1981) e na Bahia (1982).

No final da década de 80, configurou-se o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) com a finalidade de desenvolver o uso da informática nos ensinos fundamental, médio, superior e educação especial, além da capacitação de professores. Neste mesmo período, surgiu o projeto EDUCOM, com o objetivo de formar pesquisadores universitários e professores das escolas públicas para divulgarem a política da informática nas escolas e, assim, realizaram-se várias ações patrocinadas pelo SEI, CNPq, FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e órgãos do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), como os Concursos Nacionais de Software Educacionais (1986-1987-1988), o Curso de Especialização de Informática na Educação – FORMAR (1987-1989) e a implantação dos Centros de Informática em Educação (CIED) em vários estados, a partir de 1987, o qual caracterizou-se no atendimento de alunos do ensino fundamental e médio.

Existem diversos programas financiados pelo Governo que foram desenvolvidos ou estão em desenvolvimento nas escolas, principalmente no ensino público, como por exemplo, o projeto EDUCADI e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).

O EDUCADI foi um projeto piloto de introdução da informática em escolas públicas contemplando 4 cidades brasileiras: Fortaleza, Porto Alegre, Brasília e São Carlos, sendo em torno de 24 as escolas participantes, que desenvolveram a aplicação das tecnologias da informática no ensino à distância na formação de professores. Muitas escolas que atualmente possuem o trabalho da informática educativa tiveram seu início a partir desta iniciativa.

No Estado do Ceará, a informatização das escolas acompanha o panorama nacional. Inicialmente através do Curso Mirim de Informática, que tinha como objetivo a ampliação do acesso da informática às escolas públicas, servindo de experiências para outras ações no Estado e, posteriormente com a implantação do CIED que durou até o ano de 1997. (SOUZA, 2001)

O EDUCADI, no Ceará, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (SECITECE) e a escolha das escolas que iriam participar foi submetida à Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Este projeto teve parceria das universidades públicas cearenses na formação de professores para o uso da informática nas escolas.

Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), do MEC que teve como meta até o final de 1998 implantar 109 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em 27 estados e Distrito Federal e capacitar professores em informática educativa. Os NTEs eram núcleos descentralizados de apoio permanente ao processo de introdução da tecnologia da telemática nas escolas públicas, que possuíam uma equipe de professores-multiplicadores, capacitados pelas universidades através dos cursos de especialização em Informática Educativa. Este Programa tinha como objetivo:

"(...)estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicação vinculada à educação e fomentar a mudança de cultura no sistema público de ensino de 1º e 2º graus, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida" (BRASIL, 1997, p.3).

O Projeto de Informática na Educação Especial – PROINESP (BRASIL, 2000a) foi outra iniciativa do governo em 2000. Este projeto tinha como objetivo o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas especializadas mantidas por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, por meio da disponibilização de recursos tecnológicos e da qualificação de professores destas escolas. O PROINFO, além disso, criou o Fundo de Universalização das Telecomunicações (FUST) destinado à distribuição de computadores na rede pública de ensino médio.

Desta forma, observa-se o grande incentivo do governo, na figura do Ministério da Educação, no que diz respeito à proposição de planos de informática nas escolas e de estudos e pesquisas sobre Educação à Distância através do computador. Essas iniciativas não visam apenas equipar as escolas, mas formar o professor na utilização da tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

Com o PROINFO, a informatização das escolas públicas brasileiras acontece, de forma mais sistematizada desde 1998, com a introdução dos laboratórios de informática

nas escolas e preparação de especialistas em informática educativa para serem multiplicadores nos Núcleos de Tecnologia Educacional.

Até dezembro de 2001, a Prefeitura Municipal de Fortaleza dispunha de apenas nove laboratórios de informática nas escolas e atualmente prepara-se para a implantação de 36 novos laboratórios. Devido à essa escassez de laboratórios de informática na rede de ensino, a proposta do Centro de Referência do Professor (CRP) tem o objetivo de suprir a necessidade de acesso à tecnologia educacional a todos os professores da rede municipal de Fortaleza, já que sua plataforma corresponde a quinze laboratórios. Além disso, o CRP está preparando os professores da rede municipal para assumir os novos laboratórios de informática.

O CRP é um projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza em parceria com a Sala Multimeios da Universidade Federal do Ceará, inaugurado em 2000. Este configura-se em um centro cultural e educativo, que objetiva a democratização do acesso tanto da cultura (anfiteatro e galerias de artes), como das tecnologias de comunicação e informação, disponibilizando computadores ligados a Internet para o atendimento preferencialmente aos professores e alunos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. O CRP é constituído dos seguintes ambientes:

O Centro de Informação ao Cidadão (CIC) é um espaço aberto ao público em geral, constituindo-se em um canal de informação e comunicação pela Internet articulando informações que facilitem o cotidiano do usuário.

A Biblioteca Virtual Prof. Moreira Campos (BV) é formada de ambientes organizados com recursos tecnológicos avançados e ligado à Rede Nacional de Pesquisa. Ocupa um complexo de cinco salas ambientes, dotadas de 146 computadores para pesquisa, estudo em grupo e/ou individual, atendendo estudantes e professores da rede municipal de ensino. As cinco salas ambientes estão inseridas nos seguintes espaços:

- **Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE** - caracteriza-se por um espaço de formação de professores da rede municipal pública de ensino na área de Informática Educativa. Isto é, os professores têm acesso a dois ambientes de formação: a sala de aula onde são ministrados diversos cursos que priorizam a utilização da tecnologia educacional como ferramenta em seu trabalho e a sala de estudo onde os professores possuem computadores disponíveis para suas atividades de estudo e pesquisa.

- **Ambientes Virtuais de Ensino – AVE** - Espaços reservados aos alunos das escolas municipais. O professor planeja suas aulas utilizando os computadores do AVE como ferramenta para o seu trabalho e em um momento preestabelecido leva seus alunos para esta aula no AVE. Desta forma, a utilização de computadores ocorre como mais uma ferramenta pedagógica que se somará ao livro, à TV, à biblioteca e a outros meios instrucionais, complementando estudos e pesquisas individuais iniciados na sala de aula, sendo imprescindível neste ambiente o acompanhamento e a participação do professor. O AVE é composto de três salas: uma para atendimento individual e duas para atendimento das escolas. No atendimento individual os alunos realizam atividades aleatórias como jogos, bate-papos, pesquisas e outros, enquanto que no atendimento às escolas, os alunos realizam atividades planejadas pelos professores.

A Galeria de Arte Antônio Bandeira é um ambiente próprio para promoção da cultura e da arte, onde artistas plásticos (desenhistas, pintores, escultores) realizam exposições, mostras e instalações.

O Anfiteatro possui uma infra-estrutura criada para a encenação de espetáculos de artes cênicas (teatro e dança), de música e de folclore, bem como de eventos ligados à literatura. Reservado para apresentações culturais de alunos de escolas públicas e artistas.

Os laboratórios de informática da rede pública de ensino do município de Fortaleza são acompanhados pelo projeto de Manutenção dos Laboratórios de Informática Educativa (Manut-LIE) da Sala Multimeios da Universidade Federal do Ceará. Este convênio entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Sala Multimeios caracteriza-se pela acessoria e acompanhamento técnico e pedagógico aos laboratórios de informática das escolas.

O acompanhamento das atividades realizadas pelos bolsistas que participam do projeto de manutenção deste convênio é realizado pela coordenação da Sala Multimeios. Cabe aos bolsistas, em visitas periódicas aos laboratórios de informática, assessorar o professor responsável pelo laboratório, na resolução de problemas técnico e pedagógicos da Informática Educativa; gerar relatórios das observações e trabalhos realizados em cada visita, no intuito de desenvolver uma visão crítica do projeto de Informática Educativa nas escolas municipais e introduzir o uso das novas tecnologias nas escola, utilizando-as como ferramentas de auxílio à aprendizagem.

A Utilização do Computador na Escola

Apesar do computador ainda ser considerado uma novidade na educação e assustar muitos professores, a sua utilização não é algo novo, pois, como já foi visto, este já existe no âmbito educacional desde o início da sua comercialização. Neste período, os primeiros computadores tinham somente a capacidade de programação e armazenamento, e desta forma, eram utilizados na educação para armazenar informações e transmiti-las ao aluno em uma determinada seqüência.

Segundo VALENTE (1999), o computador pode ter duas formas de utilização na escola: como “máquina de ensinar” e como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

O computador como “máquina de ensinar” se configura num transmissor de informação para o aluno. Essa idéia tem base numa concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Os programas que se enquadram nesta visão são considerados “ fechados ” e podem ser classificados, segundo VALENTE (1999, p.89-99) em:

Tutoriais - *software* no qual a informação é organizada de acordo com uma seqüência pedagógica particular e apresentada ao estudante, seguindo essa seqüência ou então o aprendiz pode escolher a informação que desejar. Além disso, possui, também, como características:

- pode ser considerado um livro eletrônico animado ou um vídeo interativo;
- organiza e define previamente a informação;
- realiza a interação do aprendiz com o computador se resume na leitura de textos ou escolha da leitura dos mesmos ou outras informações.

Nesta perspectiva, o *software* não permite que o aluno verifique o processo, mas somente o produto final. O *software*, assim, não possibilita saber se o aluno assimilou aqueles conhecimentos ou não.

Exercícios e prática:

- o *software* enfatiza a apresentação das lições ou exercícios;
- o aprendiz assume a posição de somente passar de uma atividade para outra e o resultado pode ser avaliado pelo computador;
- as atividades se centram no fazer, memorizar informações, não tendo a preocupação de como o aluno está compreendendo o que está fazendo.

Simulação - são *softwares* que simulam fenômenos no computador.

Uso de Multimídia e Internet - na multimídia existe a combinação de textos, imagens, animação, sons etc. Tanto o uso de sistemas multimídias prontos e da Internet são atividades que auxiliam o aprendiz a adquirir informação, mas não a compreender ou construir conhecimento. Considera-se, também, outros aspectos:

- o papel do aprendiz pode se restringir em escolher opções oferecidas pelo software;
- a oportunidade do aluno compreender e aplicar significativamente as informações apresentadas não oferece;

Porém, quando o aluno utiliza o computador para construir o seu conhecimento e este pode ser ensinado permitindo que não somente receba informação, mas, também, crie estratégias, hipóteses, resolva problemas, reflita sobre suas ações e erros. Neste caso, os programas considerados “abertos”, segundo VALENTE (1999), são os seguintes:

Programação – são os *softwares* onde o aprendiz programa o computador. A realização de um programa exige que o aprendiz processe informação, transforme-a em conhecimento que, de certa maneira, é explicitada no programa. A programação tem, também, como características:

- a programação se utiliza de conceitos estratégicos;
- a programação baseia-se em resolução de problemas;
- o aluno processa a informação, transformando-a em conhecimento.

Aplicativos – são *software* (processadores de texto, planilhas eletrônicas, gerenciadores de banco de dados) não voltados para aplicações direcionadas a educação, mas que de acordo com a forma de utilização pode ser bem aproveitada para o utilização na escola. Como, por exemplo, os processadores de texto, pois quando o aprendiz está escrevendo um texto, usando um processador de texto, a interação com o computador é mediada pelo idioma natural e pelos comandos do processador de texto.

Modelagem - são *softwares* onde o modelo do fenômeno é criado pelo aprendiz, que utiliza os recursos computacionais para implementá-lo.

Jogos - jogos que possuem um fim educacional, estes tentam desafiar e motivar o aprendiz, envolvendo-o em uma competição com a máquina ou com colegas

Estes programas constituem ambientes onde os alunos podem construir seus conhecimentos através da busca de novos conceitos, estratégias para resolver problemas e realização de atividades.

A proposta apresentada anteriormente do uso do computador como ferramenta na construção do conhecimento do aluno foi idealizada por PAPERT (1994) e denominada construcionismo, no qual se fundamentava na idéia de que a criança aprende quando se interessa e constrói um objeto. A partir deste princípio foi desenvolvida e experienciada a teoria construcionista a partir da linguagem de programação LOGO.

Segundo BORGES (1998), a utilização do computador na escola pode se dar de quatro formas: a Informática Aplicada à Educação, a Informática na Educação, a Informática Educacional e a Informática Educativa. Esses termos parecem possuir o mesmo significado, porém, observa-se que eles possuem diferenças bem significativas.

A primeira forma de inserção da informática na escola se caracteriza pelo uso de aplicativos da informática em trabalhos administrativos, acadêmicos, de gerência e controle de informações da escola. Como, por exemplo, na emissão de relatórios, produção de textos e tabelas, uso de banco de dados e outros.

A Informática na Educação é o trabalho com o computador através de *softwares* que foram desenvolvidos para dar suporte à educação. Porém, os *softwares* utilizados são os do tipo tutoriais ou aplicativos que “transmitem” a informação para o aluno de forma bem linear, em programas que se constituem em verdadeiras “máquinas de ensinar” ou “livros eletrônicos”.

Estes programas possuem poucos recursos de computação, sendo a informação passada em uma seqüência linear, sem permitir a volta a níveis anteriores ou se o aluno não atingiu os objetivos do programa (acertos de uma bateria de exercícios, na maioria das vezes, com questões objetivas), este pode requerer que o usuário passe novamente pela mesma seqüência de telas. Além disso, estes programas não analisam o erro do aluno, informando somente que ele errou ou dando a resposta correta depois de algumas tentativas e erros do aluno.

Na Informática Educacional, o uso do computador se caracteriza como uma ferramenta na resolução de problemas, sendo utilizada em uma metodologia de desenvolvimento de projetos.

Os projetos são atividades educativas realizadas pelos alunos, em torno de um tema comum que pode envolver várias áreas de conhecimento. Isto é, abordar matemática, linguagem, ciências, história, artes e outros através de um único tema, como por exemplo, “ecologia”. No desenvolvimento do projeto, o grupo de alunos participa de forma significativa de todas as etapas: definição do tema, planejamento das atividades, montagem e execução dos projetos, apresentação e avaliação.

O desenvolvimento dos projetos são atividades que possuem principalmente como diferencial das outras atividades pedagógicas, possibilitar uma abertura para a interdisciplinaridade, oportunidade para a interação entre os alunos e devida importância para os seus interesses. Diante dessas características, a informática com todos os seus recursos e possibilidades pode ser ferramenta ideal no desenvolvimento de projetos.

Porém, o desenvolvimento de um projeto e sua culminância não garante que os alunos construam um certo conhecimento sobre determinado tema ou assimilaram determinados conceitos. Muitas vezes, o que acontece é que os alunos ficam muito envolvidos no “fazer” em detrimento do “pensar”, aprender, discutir e outros.

Na didática tradicional de sala de aula, percebe-se o conteúdo como centro das atividades, enquanto nos projetos o tema gerador é que desencadeia o estudo dos conteúdos, porém este pode ser feito de maneira superficial. Cabe, assim, ao professor mediar este processo de forma que os alunos desenvolvam projetos bem estruturados através de pesquisas em livros e na Internet, comunicação por correio eletrônico, produção de textos, desenhos, apresentação em slides, vídeos, páginas da Internet e outros. Assim, constroem-se conhecimentos sobre a parte técnica do computador, mas os alunos sabem, também, responder perguntas sobre o assunto estudado.

Finalmente, a Informática Educativa se caracteriza pelo o uso da informática como suporte para o professor, ou seja, o computador deve ser um instrumento a mais que o professor pode se apropriar e usar em sala de aula. Nesta perspectiva, o trabalho com o computador precisa ter uma fundamentação e planejamento pedagógico que devem ser feitos pelo professor especialista ou pelo grupo de professores da escola para contemplar a característica interdisciplinar que tanto se almeja. Não podem, assim, ser desempenhadas por um técnico de informática que sabe sobre computadores e como manipulá-los, mas não tem a formação em educação, como se observou no início da implantação do laboratório ou sala de informática na escola.

Na Informática Educativa, o computador configura-se como instrumento didático para a exploração do professor especialista (professor da sala de aula, como por exemplo, o professor de matemática, do ensino fundamental, professor que trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais e outros), sendo possível implementar, simular, criar e experimentar situações para a construção de conhecimentos novos. Na verdade, o uso do computador na escola deve promover a aprendizagem dos alunos e ajudar na construção do processo de conceituação e desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A seleção do software educativo, por exemplo, deve ser feita pelo profissional que está em contato direto com o processo ensino e aprendizagem – o professor da disciplina, pois é ele quem vai identificar atributos para as suas necessidades como: compatibilidade com os conteúdos e contextos abordados, faixa etária e objetivos educacionais.

É necessário, para avaliar a qualidade de um *software*, o conhecimento sobre os alunos, seus interesses e os objetivos a serem atingidos, bem como, a própria visão que se tem de como ocorre a aprendizagem, e de como deve ser a postura do professor e alunos neste processo.

Nesta perspectiva, é necessário que o professor especialista esteja trabalhando em conjunto com o professor responsável pelo laboratório e assuma seu papel na dinâmica da utilização do computador em atividades pedagógicas. Isto é, a utilização do computador integrada ao planejamento das aulas do professor especialista e sendo utilizado como uma tecnologia a mais em seu trabalho, como já são a lousa, o giz, a televisão e o livro didático.

Na escola, o computador não deve ser somente utilizado como um instrumento de ensino, uma máquina de ensinar, mas deve ser um meio para a promoção da aprendizagem dos alunos através da construção de conceitos e no desenvolvimento de habilidades importantes para que eles participem da sociedade do conhecimento e do mercado de trabalho.

A implantação da informática, na perspectiva da Informática Educativa, não é algo fácil. Principalmente quando se quer colocar uma proposta de trabalho com projetos e informática na mesma estrutura da escola tradicional, isto é, divisão de horários para cada disciplina, planejamento individual do professor, trabalho individual para cada disciplina, falta de tempo na carga horária do professor para planejamento coletivo, estudo e preparação das aulas, modelo fechado de avaliação e outros. Isto é, quando se quer colocar

uma “roupagem nova”, “informatizada” em uma estrutura velha de educação, principalmente no ensino público.

Pesquisas apontam que a utilização do computador na educação requerem mudanças no modelo educacional atual. Desta forma, o aluno seria o centro do processo de aprendizagem na busca de descobertas, de novos conhecimentos e o professor o mediador, facilitador dessas descobertas se utilizando, por exemplo, de recursos computacionais. (FAGUNDES, 1988 e VALENTE, 1993)

Porém, ressalta-se as lacunas na formação do professor para a utilização de tecnologias da educação, como o computador, que já não são novidades na escola. O professor ainda desconhece, tem receio na sua manipulação e utilização e resistência.

A Utilização do computador para alunos com necessidades educacionais especiais

Como foi exposto anteriormente, observa-se o grande incentivo do governo aos planos de Informática nas Escolas. Essas iniciativas não se configuram apenas no ensino básico regular, mas, também na Educação Especial.

Em documentos do MEC (BRASIL, 1998), observam-se, também, algumas aberturas para o uso do computador no âmbito da Educação Especial. Estes documentos objetivam a possibilidade de incluir professores especializados e serviços de apoio e outros serviços não convencionais, para favorecer o processo educacional e sugere o acesso dos alunos com necessidades especiais à utilização de *software* educativos específicos: “São elementos de apoio os recursos técnico e tecnológico; materiais e equipamentos específicos (...) *software* educativo específico e etc” (BRASIL, 1998).

VALENTE (1991) descreve como o computador pode ser uma ferramenta de acordo com as necessidades de cada aluno: um caderno eletrônico para o deficiente físico, uma ponte entre o concreto e o abstrato para o surdo, o integrador de representações do conhecimento para o deficiente visual, o mediador da interação da criança autista com o mundo e um objeto desafiador para a criança deficiente mental.

No âmbito nacional, vários estudos contemplam a utilização do computador como ferramenta para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. O computador pode ser utilizado para ajudar no desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e de comunicação ou no processo de adaptação de funções que o corpo não pode ou tem dificuldade de realizar, de acordo com cada deficiência. Estas são as adaptações que a tecnologia pode viabilizar para promover, principalmente, a interação e a comunicação.

Para pessoas com deficiência motora e distúrbios da fala, CAPOVILLA (1994) apresenta estudos sobre sistemas de comunicação alternativa e aumentativa¹ que fazem uso de sistemas gráficos de comunicação através do computador e de processos de varredura de tela. Com estas ferramentas, a pessoa escolhe a opção desejada e pode construir frases, sendo possível, assim, a comunicação.

As pesquisas com crianças deficientes físicas, auditivas, visuais e mentais podem ser exemplificadas com os trabalhos desenvolvidos por VALENTE (1991) que enfatizam a criação de modelos de ambientes de aprendizagem onde a criança deficiente possa adquirir conhecimentos e desenvolver suas potencialidades. Estes estudos abordam pesquisas sobre aspectos do desenvolvimento cognitivo, através da linguagem de computação LOGO².

Observa-se, também, a utilização do computador na intervenção pedagógica com alunos com deficiência múltipla, visual, auditiva, mental e motora. Nesta perspectiva conclui-se que, com auxílio de recursos especiais como a impressora que imprime em braile, introdução do som e dos recursos de multimídia, recursos de acessibilidade e outros recursos do computador, podem ser facilitados o processo de aquisição de habilidades motoras e a aprendizagem de conteúdos e de como utilizar a máquina (QUADRIPLÉGICOS, 1993; COSTA, 1995).

Com esses dados, pode-se constatar que a Informática Educativa apresenta-se como potencial aliado da Educação Especial, demandando a reestruturação da formação dos

¹ Comunicação Alternativa e Aumentativa – Prática clínica, comprovada cientificamente, que tem o objetivo de compensar o déficit de linguagem, temporária ou permanente, pela incapacidade ou deficiência da pessoa com desordem severa de comunicação expressiva, complementando, assim, a comunicação já existente do indivíduo para que este desenvolva e atinja seu potencial máximo de comunicação.

² Logo é uma linguagem de programação que foi desenvolvida no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston E.U.A, pelo Professor Seymour Papert e colaboradores. Esta é uma linguagem de programação simples que serve para nos comunicarmos com o computador e apresenta características especialmente elaboradas para implementar uma metodologia de ensino baseada no computador e para explorar aspectos do processo de aprendizagem. (Valente, 1991)

professores. Além disso, observa-se que a maioria das pesquisas centram seus estudos na intervenção individual com o deficiente, utilizando o computador, sendo escassos os estudos que objetivam a utilização do computador no contexto da educação inclusiva.

O acesso ao laboratório de informática e as atividades com o computador devem estar presentes nas escolas, porém estas devem ser bem estruturadas para estes recursos serem apoios para o professor e mais um canal educativo para os alunos.

Segundo VALENTE (1991), o computador pode ser um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, pois dispõe de recursos como animação, som, imagem, efeitos especiais, que superam as possibilidades didáticas e metodológicas tradicionais, tornando o material didático e os conteúdos mais interessantes e atrativos aos alunos. Estes recursos também possibilitam a adaptação às necessidades e capacidades do aluno, sendo possível a individualização do processo de ensino e aprendizagem. O computador oferece, também, uma grande facilidade de acesso à comunicação para pessoas com necessidades educacionais especiais, através da rede Internet.

Como foi pontuado anteriormente, legalmente é garantida a inclusão alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e espera-se que estes participem de todas as atividades da escola, como o uso de computadores nos laboratórios de informática. O professor deve, assim, estar preparado para atender a este aluno, buscando as adaptações físicas, metodológicas e didáticas em relação ao computador e às características dos alunos.

Acessibilidade ao computador por pessoas com necessidades educacionais especiais

Tendo em vista, a importância das experiências culturais que o homem se apropria no cerne da sociedade e considerando a ação, linguagem e aprendizagem como fatores relevantes para o desenvolvimento humano, pontua-se a necessidade da pessoa com necessidades educacionais especiais estar em contato permanente com ferramentas que possam lhe oferecer acesso à informação, à cultura, à comunicação em ambientes sociais interativos que possam facilitar seu desenvolvimento, como, por exemplo o computador.

No ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, a acessibilidade é um ponto bastante importante, principalmente quando utilizamos o computador neste processo. Desta forma, destaca-se a importância do professor ter conhecimentos sobre esta temática.

As palavras acessibilidade e acessível têm suas origens na palavra do latim *accessu* que significa “ingresso, entrada; trânsito, passagem; chegada aproximação; alcance de coisa elevada, longínqua”. (FERREIRA, 1986, p.28). Estas palavras estão presentes freqüentemente, em vários aspectos, no cotidiano da vida das pessoas deficientes: é o acesso a certo local, ou se determinada adaptação é acessível àquela deficiência, acesso a educação e outros.

De acordo com a deficiência, a pessoa pode ter limitações cognitivas, sensoriais e motoras que podem ser barreiras em algumas instâncias de sua vida, como no processo de aprendizagem. Porém, os recursos de acessibilidade podem ser criados e desenvolvidos objetivando potencializar atividades motoras, cognitivas e sensoriais que não foram afetadas pela deficiência, como por exemplo, aproveitar o canal sensorial visual para o surdo. E, desta forma, tornar acessível instrumentos como o computador.

Além disso, o computador pode ser um instrumento para o acesso à comunicação, serviços de informação, documentação, trabalho e outros, sendo um importante meio da inclusão social.

Porém, o computador não foi pensado para um usuário cego, surdo, deficiente físico, ou com seqüelas de paralisia cerebral. Foi idealizado para o usuário que possui movimentos precisos, meios sensoriais e cognitivos perfeitos.

Vendo por este ângulo, nunca um deficiente usaria um computador, porém, por meio dos recursos de acessibilidade, pode-se tornar esta máquina mais amigável e uma interessante ferramenta de caráter educacional, comunicativo, informativo, de trabalho e inserção social. Porém, cada adaptação é individual para contemplar as características da pessoa. Desta forma, é importante que o professor esteja atento às características do aluno, observando suas potencialidades, para conceber e construir, de forma criativa, adaptações e utilizar os recursos de acessibilidade que já existem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm contribuído de maneira substancial para a independência, autonomia e inclusão social da pessoa com necessidades educacionais especiais, seja como: a) sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação,

utilizando Sistemas Alternativos e Aumentativos de comunicação que, muitas vezes, constituem-se formas ímpares de comunicação; b) sistemas de controle do ambiente, com automação de atividades da vida diária; c) ferramentas ou ambientes de aprendizagem; d) meio de inserção no mundo do trabalho profissional (BRASIL, 2000b). Diante de todas as formas que as TIC podem ser utilizadas, pode-se destacar as Tecnologias Assistivas.

Inseridas nas TICs, as Tecnologias Assistivas caracterizam-se por qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia às pessoas com necessidades educacionais especiais, seja por meio de suplemento, manutenção ou devolução de suas capacidades funcionais. Tem-se como exemplo todos os artefatos usados por qualquer pessoa em seu dia-a-dia, desde talheres, ferramentas etc. são objetos de tecnologia assistiva. (GALVÃO; DAMASCENO, 2000)

De acordo com SASSAKY (2002), as tecnologias assistivas são todas as tecnologias criadas com o objetivo de oferecer suporte mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, entre outros, para as pessoas deficientes ou que possuam alguma dificuldade funcional. E estes se configuram em recursos de acessibilidade.

Os recursos de acessibilidade criados para a melhor utilização do computador compreendem recursos da Tecnologia Assistiva. Os recursos de acessibilidade podem ser divididos de acordo com os quatro primeiros grupos a seguir: 1. Adaptações físicas ou órteses; 2. Adaptação de hardware; 3. Software de Acessibilidade; 4. Adaptações nas páginas da Internet. (GALVÃO; DAMASCENO, 2000)

As adaptações físicas ou órteses são adaptações ou aparelhos fixados ao corpo da pessoa e/ou utilizados por ela para possibilitar e facilitar a sua interação com a máquina. As adaptações de hardware são aquelas feitas aos componentes físicos da máquina. No computador, por exemplo, alguns periféricos já em suas concepções e construções são idealizados e adaptados para serem utilizados por pessoas que possuem determinada deficiência.

Os *softwares* especiais de acessibilidade são aqueles programas originados a partir das necessidades especiais de uma pessoa com deficiência, elaborados e construídos com a finalidade de viabilizar a interação dela com a máquina. Ex.: DOS-VOX e VIRTUAL VISION (*software* para deficientes visuais e físicos); Sintetizadores de Voz; Opções de Acessibilidade do Windows (Microsoft); Teclas de atalho, autotexto, autocorreção do

MicrosoftWord (Microsoft); Motrix (UERJ) software que permite o acesso à informática por meio de voz, isto é, reconhecimento de comandos de voz, o acesso a funções de um computador.

As adaptações nas páginas da Internet são adaptações que devem ser realizadas para viabilizar o acesso das pessoas com necessidades especiais às informações e interações existentes neste meio. Incluem adaptações nos programas de exibição e manipulação das páginas, na máquina e na forma como os programadores constróem as páginas, isto é, questões de configuração e *lay-out*.

No que se refere ao *lay-out* das páginas, pode-se pontuar algumas observações que devem ser consideradas na concepção de uma página. Exemplo: a) Dimensão dos *links* - possibilidade de ampliação do tamanho dos links; b) Utilização de textos alternativos que descrevem os conteúdos dos elementos gráficos, suas ações e a utilização moderada de tabelas; c) Possibilidade de adequação do esquema de cores nas páginas e formatação das fontes das letras; d) Criação de quadros de textos alternativos às tabelas; e) Criação de páginas alternativas com as adaptações necessárias e que contemplem a maioria da necessidades especiais.

Os recursos da informática possibilitam a adaptação às necessidades e capacidades do aluno, sendo possível a individualização do processo de ensino e aprendizagem. O computador oferece, também, uma grande facilidade de acesso à comunicação, através da rede *Internet*.

Nesta perspectiva, apresenta-se duas possibilidades do computador ser inserido no contexto escolar: o computador enquanto ferramenta de acesso ao aluno com necessidades educacionais especiais a comunicação, serviços de informação, cultura, trabalho, entre outros. E para o professor este se configura também como meios de acesso a informação, formação, troca de experiências e outros. Podendo-se ter acesso e construir conhecimentos e cultura.

UNIDADE III - Formação Continuada de Professores

A educação consubstancia-se como prática social e historicamente construída, que demanda uma formação sólida do professor, baseada não somente em pressupostos teóricos, mas numa atitude de reflexão sistemática de sua prática. O professor assume o papel de facilitador na construção do conhecimento do aluno na educação regular e especial. (MAZZOTTA, 1996b). Desta forma, todo professor deve apresentar uma formação teórica e prática, para a compreensão dos princípios que norteiam seus trabalhos e, assim, construir sua prática pedagógica.

De acordo com GOTTI (1998), em consequência da legislação brasileira da década de 60, a frequência de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns ampliou-se consideravelmente. Esta expansão veio consolidar a formação de professores especializados, em nível de ensino médio, com a formação continuada através de estudos adicionais ou cursos de aperfeiçoamento.

A partir dos anos 70, mesmo que lentamente, iniciou-se no Brasil a formação de professores em nível superior para atuação na Educação Especial. Porém, GOTTI (1998) enfatiza que apesar dessas iniciativas, ainda observavam-se falhas nessa formação motivadas pelo atendimento precário e pelo desconhecimento da maioria dos professores do ensino regular para atender deficientes.

Mesmo com a Constituição de 1988 que reforçou o atendimento do aluno deficiente no ensino regular, muitos professores ainda continuavam despreparados. Atualmente, a situação da formação e preparação do professor continuam com muitas lacunas, como por exemplo, em cursos que formam professores em nível superior com propostas curriculares que contemplam de forma mínima a educação na perspectiva da diversidade e da inclusão.

Legalmente a educação de todas as pessoas no ensino regular está garantida tanto em instâncias internacionais como nacionais, como foi descrito anteriormente. A grande questão é como viabilizar a inclusão de forma coerente, sem desprezar os serviços de educação especial e oferecer condições materiais, estruturais e uma boa preparação de recursos humanos para que esta aconteça com sucesso.

Na perspectiva da educação inclusiva, a concepção de formação de professores para o aluno com necessidades educacionais especiais muda completamente. A idéia da formação especializada de professores para a educação especial assume outros rumos, pois as novas políticas educacionais objetivam que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos pelo sistema regular de ensino e os professores das classes regulares devem estar aptos e responsáveis por esta escolarização.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL,2001a), refere-se a dois tipos de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

Segundo estas diretrizes, artigo 18 inciso 1, os professores considerados capacitados para atuar em classes comuns são aqueles que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação e desenvolvidas competências para:

- “I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
 - II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
 - III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
 - IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial”
- (BRASIL, 2001a, p. 35).

São considerados professores especializados em educação especial, segundo o artigo 18 e inciso 2:

“(…) aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001a, p. 35).

Estes professores especializados em educação especial deverão comprovar:

“I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
III – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;” (BRASIL, 2001a, p. 35)

Para os professores que já estão exercendo o magistério esta formação deve ser oferecida em formação continuada, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Segundo esta tendência, FERREIRA (1996) defende que o projeto de formação inicial de professores deve ser a formação do docente em qualquer nível ou grau de ensino, preparando-o para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade. A formação especialista e aprofundamentos poderão ser realizados em formação continuada.

MARQUES (2000, p.209) enfatiza as características dos programas de formação continuada na seguinte citação:

“(…) os programas da formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. Qualquer das formas, porém, deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com o questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida ao coletivo da sala de aula, da escola e das comunidades educativas mais amplas.”

No que se refere a formação continuada na Educação Especial, LAUAND (2000) assinala que os modelos de capacitação profissional nesta área, na maioria das vezes, são cursos de especialização, aperfeiçoamento, reciclagem, cursos de curta duração, seguindo o “modelo clássico” que se caracteriza pela ênfase na reciclagem de professores. Estes cursos podem ser oferecidos pelas universidades e secretarias de educação.

Segundo a mesma autora, observa-se na educação especial, uma falta de oportunidades sistematizadas de formação após a graduação, e essa, quando ocorre, se faz pelas iniciativas de cursos, simpósios ou encontros promovidos pelas secretarias de educação. Os cursos de maior aprofundamento, como especialização, são realizados, algumas vezes por iniciativas próprias dos profissionais ou por financiamento governamental.

CANDAU (1996) discute que a formação continuada dos professores no Brasil segue o modelo clássico de formação. Este modelo possui uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre quem produz conhecimento, que se atualiza a partir destes conhecimentos construídos e que socializa e difunde esses conhecimentos. Desta forma, a universidade teria a função de produzir conhecimento e os professores executá-los.

Segundo a mesma autora, a formação continuada necessita de mudanças, deixando o caráter de reciclagem para assumir problemáticas educacionais através da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e uma reconstrução constante da identidade docente.

O modelo que se apóia na idéia do acúmulo de conhecimentos para posterior aplicação ao domínio da prática, segue a racionalidade técnica, na qual a atividade profissional se resume a resolução de problemas instrumentais, como um técnico especialista que aplica regras do conhecimento científico (MIZUKAMI, 2002).

Contrário a esse modelo foi desenvolvido, nos últimos anos, estudos para a construção de uma nova concepção de formação continuada. As seguintes características resumem os principais centros de investigação sobre formação continuada: a) o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; b) todo o processo de formação ter como referência fundamental o saber docente, reconhecendo-o e valorizando-o; c) considera as diferentes etapas do desenvolvimento profissional: início do exercício profissional, profissional experiente e final do exercício profissional (CANDAU, 1996).

Os autores NÓVOA (1992) e ALARCÃO (1998), entre outros, concordam em suas conclusões de pesquisa que a formação continuada deve ser um processo da formação

humana e pode ser uma alternativa na tentativa de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Na formação continuada o professor pode apropriar-se de novos conhecimentos, novas linguagens, adquirir habilidades no uso de equipamentos tecnológicos, entre outros.

Existe a tematização constante da formação acadêmica dos professores, envolvendo a necessidade de repensar e reformular os programas docentes, que trazem conseqüências diretas em suas atuações em sala de aula. Desse modo, a formação do professor deve ser realizada através de uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em exercício. Esta última seria uma formação permanente, de fundamental importância científica e pedagógica, e que não deveria ser determinada a um período limitado de tempo.

O despreparo dos professores para receber alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e as lacunas na formação destes profissionais, são alguns dos principais empecilhos para a efetivação da educação inclusiva. BUENO (1999, p.153) enfatiza a falta de preparo dos professores e as falhas de sua atuação na seguinte citação:

“Esta parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada, na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcada e construída sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências”.

Objetivando o trabalho docente de qualidade e numa perspectiva de educação inclusiva, o mesmo autor enfatiza que esta formação envolve, no mínimo, dois tipos de profissionais: o professor do ensino regular e os especializados. O primeiro teria uma formação básica sobre as necessidades educacionais especiais para tratar com a diversidade. Enquanto o segundo teria conhecimentos especializados nas diferentes deficiências, sendo sua atuação voltada para o atendimento direto a essa população, ou para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares. Porém, para o

citado autor, não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdo sobre as deficiências, pois:

"(...) a eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. (...) O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiências evidentes (BUENO, 1999, p.157)."

Nesta perspectiva, a educação inclusiva de qualidade necessita que o professor da classe comum tenha uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno e que o professor especialista não se centre somente nas deficiências e suas implicações, mas trabalhe na perspectiva de apoio ao processo de inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) deixa claro que a preparação adequada de todos os profissionais da educação é um dos fatores principais para propiciar a mudança para escolas inclusivas. E a LDB (BRASIL, 1996) prevê, no seu Artigo 59, Item II, a capacitação dos professores do ensino regular para que se efetue a inclusão dos portadores de necessidades especiais na classe comum.

BUENO (1999) ressalta que para uma escola de melhor qualidade são necessárias ações políticas que envolvam financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, investimento na formação docente, melhoria das condições do trabalho dos mesmos e outros.

Diante da indefinição de uma política nacional de formação de professores, este autor aponta que se está distante de se alcançar níveis qualitativos mínimos para viabilizar a educação inclusiva, não por falta de condições, mas por falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação.

Competências do Professor para Utilização do Computador na Educação

Vários pesquisadores vêm dedicando seus estudos sobre a formação de professores, tais como: SCHON e ZEICHNESR (1997) que aprofundam as idéias do professor reflexivo; GARCIA (1997) que pesquisa sobre o pensamento do docente;

NÓVOA (1997) que estuda a profissão docente e outros autores que estudam e definem conhecimentos, saberes e competências consideradas fundamentais para a atuação docente, como por exemplo:

- conhecimentos de conteúdos específicos; conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; conhecimentos de outros conteúdos; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos; conhecimento curricular e conhecimento pedagógico do conteúdo. (MIZUKAMI, 1998)
- saberes das disciplinas; saberes curriculares e saberes das experiências. (TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991)
- Dez domínios de competências para o ensino fundamental que podem derivar outras competências mais específicas (PERRENOUD, 2000): 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão de aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração escolar; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação continuada.

A partir da competência 8, utilizar novas tecnologias, o autor deriva três competências mais específicas: a) explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; b) comunicar-se a distância por meio de telemática; c) utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Diante das experiências de formação de professores para a Informática Educativa realizadas pela Sala Multimeios em cursos de graduação, especialização, no Projeto Educadi, ProInfo e no NTE do município de Fortaleza pode-se apontar novas idéias para a formação do professor. Estas idéias e suas caracterizações foram baseadas em notas de aula do Prof. Hermínio Borges Neto e iremos expor a seguir.

Na dinâmica da utilização da tecnologia computacional como ferramenta no trabalho do professor na escola, não deve existir a aula de informática desconectada e segregada das disciplinas e conteúdos dos alunos, mas a aula de matemática, português ou história utilizando o computador. Sendo, assim, é preciso que professor especialista adquira as competências necessárias em sua formação para assumir esta nova dinâmica de trabalho. Segundo BORGES; OLIVEIRA (2002), apresenta-se como competências básicas

para este processo *os conhecimentos em educação; domínio tecnológico; especificidade de formação e transposição didática.*

Conhecimentos em educação

Os conhecimentos em educação são adquiridos, na maioria das vezes, nos cursos de pedagogia ou de licenciatura, nos quais os professores adquirem conhecimentos gerais sobre o processo educacional em vários níveis: educação infantil, ensino fundamental e médio. Esses conhecimentos abordam questões da psicologia, sociologia, política e filosofia da educação.

Além disso, o professor tem contato com as questões gerais de didática, metodologia, planejamento de ensino e avaliação, que envolvem o domínio de uma teoria da aprendizagem. Esta seria a primeira característica para o perfil do professor que vai trabalhar com qualquer tecnologia. Portanto, não basta que o professor que irá trabalhar com o computador tenha somente uma formação técnica, é preciso que este possua conhecimentos e o compromisso com a educação.

Domínio Tecnológico

Em meio de tantas tecnologias para a educação e independente da tecnologia a ser utilizada, o professor deve dominar essa ferramenta para poder planejar e atingir seus objetivos pedagógicos, otimizando de forma progressiva a utilização dos recursos.

No caso do computador, observa-se ainda que o professor não domina o manuseio básico da máquina e, principalmente, não conhece como este pode ser utilizado como recurso pedagógico. Nesta perspectiva, para a utilização da Informática Educativa é necessário que o professor domine os conhecimentos, pelo menos, básicos acerca do computador e como utilizá-lo para que possa unir os conhecimentos técnicos ao pedagógico, para obter bons resultados em seu trabalho com os alunos, levando-os a descobertas e aprendizagem de novos conhecimentos.

Em resumo, o professor não deve assumir a postura somente de “professor”, mas de “aluno” para sempre estar aberto ao novo, tanto no que diz respeito aos novos alunos como em relação à procura de novas formas de ensiná-los. A utilização de tecnologias

educacionais, como o computador, é um desafio a ser aprendido e incorporado pelo professor como mais uma ferramenta, um instrumento para seu trabalho, vislumbrando suas possibilidades didáticas, metodológicas e adaptativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Especificidade de Formação

Cada professor precisa ter uma especificidade em sua formação, isto é, ser especialista em algum nível ou conhecimento no âmbito educacional. Além dos conhecimentos gerais em educação, como foram discutidos anteriormente, o professor deve ter o domínio de um conhecimento específico como matemática, história, física ou ser especialista na educação infantil, fundamental ou na educação de pessoas com necessidades especiais.

Estes conhecimentos podem ser adquiridos nos cursos de licenciatura em educação e em cursos de pós-graduação, os quais habilitam os alunos a serem professores de determinada área.

Esta competência é importante na formação docente, pois é difícil um professor de matemática ter propriedade e segurança em ensinar conteúdo de português, inglês ou história; ou um professor que trabalha com ensino médio, ensinar na educação infantil.

Além disso, a especialidade do professor em um conhecimento facilita a passagem do conhecimento científico para o conhecimento ensinado, isto é, a transposição didática e, também, pode promover o trabalho interdisciplinar entre os professores.

Transposição didática

O sistema didático é constituído de três fatores essenciais: o saber, o aluno e o professor. Diante deste sistema ternário, um conteúdo pode ser considerado um objeto a ensinar, isto é, passa pelo tratamento didático, objetivando amenizar as dificuldades previstas do saber científico. A transposição didática seria, assim, a passagem de um objeto do saber (conhecimento científico) a um objeto de ensino, isto é, a passagem que se opera desde a produção do conhecimento até sua transformação em prática escolar, que é conduzida pelo professor.

Nesta perspectiva, o professor deve ter as competências anteriores bem sedimentadas para poder realizar a transposição didática utilizando os recursos do computador. “Para que o ensino de tal elemento do saber seja possível deverá sofrer certas modificações que o tornarão apto para ser ensinado. O saber, tal qual é ensinado, é necessariamente diferente do saber inicialmente designado como deva ser ensinado, o saber a ensinar”. (NIQUINI, 1999)

No Quadro 2, a seguir, observa-se um resumo de cada competência:

QUADRO 2 - Resumo das competências

Categorias de formação	Caracterizações
<i>Conhecimentos em educação</i>	Conhecimentos gerais sobre o processo educacional em vários níveis: educação infantil, ensino fundamental e médio: questões da psicologia, sociologia, política e filosofia da educação.
<i>Domínio tecnológico</i>	Domínio dos conhecimentos, pelo menos, básicos acerca da tecnologia a ser utilizada.
<i>Especificidade de formação</i>	Ser especialista em algum nível ou conhecimento no âmbito educacional: matemática, história, física ou ser especialista na educação infantil, por exemplo.
<i>Transposição didática</i>	Passagem que se opera desde a produção do conhecimento até sua transformação em prática escolar, que é conduzida pelo professor.

Na utilização do computador como recurso didático para o professor, deve ter bem definidos as competências em educação, na formação específica e o domínio tecnológico,

para poder ter idéias criativas de como utilizá-lo como instrumento didático de transposição do saber específico para o conhecimento a ensinar. E assim, atingir seus objetivos pedagógicos com a transformação do saber ensinado em saber aprendido pelo aluno, de acordo com suas experiências na construção do conhecimento.

A formação de professores em qualquer nível, inicial ou continuada, deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da docência. Desenvolvendo conhecimentos relativos à educação, à conhecimentos específicos e realizando sempre a reflexão sobre a prática. Realizando também uma constante interação entre a formação inicial e a prática.

Segundo MIZUKAMI (1998), na formação do professor deve ser considerado as suas crenças, valores a respeito de sua prática, tais como as crenças do como ensinar e aprender; o que ensinar; quando ensinar, entre outros. Através de um hábito constante de reflexão em atividades de formação que possa ser desenvolvido, os professores tomam consciência dessas crenças e concepções, analisando-as, transformando-as para a melhor atuação profissional.

Diante do que foi exposto na introdução, pode-se observar que este trabalho procura trazer para a discussão a problemática da formação continuada de professores, a partir de dois conhecimentos específicos que podem envolver esta formação: a educação inclusiva e a informática educativa.

A partir das políticas governamentais de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e da inserção de laboratórios de informática nas escolas, o espectro de conhecimentos dos professores para conduzir sua prática docente aumenta. A educação inclusiva e a informática educativa são novos conhecimentos que estão sendo colocados para serem incorporados pelos professores, principalmente do ensino público,

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem o objetivo de analisar um curso de formação continuada em informática educativa para as professoras de alunos com necessidades educacionais especiais.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa sete professoras de escolas públicas municipais de ensino regular na cidade de Fortaleza, distribuídas em cinco escolas. Dentre essas professoras, cinco são da sala regular (PSR) e duas da sala de apoio pedagógico (PSA). O número de professoras não coincide com o número de escolas, pois existem dois pares de professoras que ensinam na mesma escola.

Os critérios para a participação na pesquisa foram: a) ser professor da rede pública municipal de ensino em Fortaleza; b) atuar nas salas de apoio pedagógico; ou c) atuar nas salas regulares com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

A disparidade entre o número de PSA e PSR se deve à escolha aleatória, seguindo o interesse, aceitação em participar do curso e a sua inscrição. Inicialmente foram convidados 20 professores para participar do curso, nos primeiros dias haviam 11, mas considerou-se somente os dados coletados de sete professoras devido a participação em 75%, alguns professores não atingiram essa porcentagem de frequência no curso e outros evadiram-se. Além disso, este foi o critério para a certificação da participação das professoras neste curso.

Para a exposição dos dados coletados, as professoras participantes receberam uma identificação de acordo com o tipo de ensino em que estavam inseridas, isto é PSR (PSR1, PSR2, PSR3, PSR4 e PSR5) para professor da sala regular e PSA (PSA1 e PSA2) para professor da sala de apoio, seguidas de uma numeração aleatória para diferenciá-las e manter o caráter sigiloso na pesquisa.

Os dados específicos sobre as características das professoras participantes do estudo encontram-se indicados no QUADRO 3.

QUADRO 3 - Características das professoras participantes do estudo

Identificação das Participantes	Idade (anos)	Série de ensino / Nível de ensino	Tempo de trabalho em educação (anos letivos)	Tempo de trabalho com a inclusão (anos letivos)	Necessidades Educacionais Especiais dos alunos incluídos
PSR1	45	• Jardim 1 / • Educação Infantil	• 13	• 1	• Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
PSR2	43	Jardim 2 / Educação Infantil	9	2	Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
PSR3	40	1º série / Ensino Fundamental	17	1	Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
PSR4	39	2º série – Ensino Fundamental	13	2	Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
PSR5	37	Aceleração 2 – Ensino Fundamental	20	1	Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
PSA1	58	Sala de apoio pedagógico	• 8	• 2	• Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.
PSA2	47	Sala de apoio	20	5	Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no

		pedagógico			processo de desenvolvimento.
--	--	------------	--	--	------------------------------

Todas as participantes do estudo são do sexo feminino, ratificando a predominância histórica da mulher na profissão de professora, principalmente na educação infantil e ensino fundamental.

Dentro do grupo de professoras da sala regular, duas ensinam na educação infantil (PSR1- Jardim1 e PSR2 – Jardim 2) e três no ensino fundamental (PSR3 - 1º série, PSR4 - 2º série, PSR5 – sala de aceleração 2).

A sala de aceleração consiste em um projeto para integrar os alunos repetentes nas séries respectivas às suas idades. Isto é, a turma de aceleração1 para alunos de oito e dez anos e aceleração 2 para alunos de onze e doze anos.

A idade das participantes variou de 37 a 58 anos e o tempo de trabalho em educação de oito a 20 anos, sendo que as participantes PSA1 e PSR2 com menos tempo de trabalho, oito e nove anos respectivamente e PSR3, PSR5 e PSA2 com 17, 20 e 20 anos. É interessante observar que as professoras que possuem menor tempo de trabalho em educação são as de idade mais avançadas (PSA1 e PSR2) e as que possuem maior tempo de trabalho são as que são mais novas na idade (PSR5, PSA2 e PSR3). Pode-se constatar que a idade avançada não determinou que a professora tenha mais tempo de experiência de trabalho em educação.

O número de anos letivos que os professores tiveram alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas de aulas varia de um a cinco anos. As professoras da sala de apoio pedagógico possuem maiores quantidades de anos de trabalho com esses alunos pois seu trabalho já tem este objetivo e as da sala regular estão recebendo esses alunos na sua maioria pela primeira vez.

Todas as professoras apresentam as “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento” como a principal necessidade educacional especial dos seus alunos, principalmente aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Material

Para a pesquisa foram utilizados os seguintes materiais rotineiros: papéis sulfite, cartucho de tinta para impressora, disquetes, fitas de vídeo JVC e fitas cassetes.

Equipamentos

Os equipamentos utilizados na pesquisa foram os seguintes: televisor, conversor PC→ TV (ou transcoder), oito computadores com os programas Office da Microsoft (2000) e Internet Explorer 5.0, uma impressora, um gravador e uma filmadora.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados na pesquisa foram: a) questionário inicial; b) pré e pós - protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador ; c) questionário pré e pós - teste; d) roteiro de entrevista sobre a inclusão, e) ficha de avaliação das professoras sobre o curso e f) diário de campo.

Questionário inicial - Este instrumento foi elaborado para obter informações de identificação das participantes: perfil das professoras, formação acadêmica e continuada, conhecimentos iniciais na utilização do computador e sobre necessidades educacionais especiais (Anexo 1).

Pré e pós - protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador - Este protocolo tinha o objetivo de registrar as informações, a partir de observações da pesquisadora, sobre as habilidades básicas das professoras na utilização do computador, para certificação da existência ou não destas habilidades antes e após o curso.

Estes protocolos foram preenchidos através das observações realizadas nas atividades executadas pelas professoras (Anexo 2).

Questionário de pré e pós - teste - Perguntas aplicadas antes e após o curso para averiguar as concepções das professoras sobre Necessidades Educacionais Especiais, Informática Educativa, Acessibilidade e como o computador pode ser utilizado no trabalho (Anexo 3).

Roteiro de entrevista sobre a inclusão aplicado no final do curso - Roteiro pré-estruturado de entrevista para obter informações sobre o processo de inclusão vivenciado pelas professoras. A escolha por este tipo de roteiro foi realizada para se ter uma maior flexibilidade na entrevista, podendo ser, muitas vezes, a seqüência das perguntas alteradas,

de acordo com a forma como as entrevistas se encaminhavam. Em determinados momentos, algumas perguntas foram omitidas pois já haviam sido respondidas e outras foram repetidas mais de uma vez (Anexo 4).

Ficha de avaliação do curso pelas professoras – Ficha pré-estruturada para obter informações relativas como as professoras avaliam o curso. Esta ficha foi preenchida ao final do curso e era um instrumento e rotina da própria instituição onde foi realizada a pesquisa (Anexo 7).

Diário de campo. Anotações realizadas durante o curso que serviram de apoio para a análise dos dados.

Local e situação de coleta de dados

O estudo foi desenvolvido em dois locais. Os primeiros contatos com as professoras e as entrevistas foram realizadas no espaço físico da escola, onde exerciam suas funções. Os locais das entrevistas foram escolhidos pelas professoras como a sala dos professores, biblioteca, ou salas vazias. No local de cada entrevista estavam presentes a pesquisadora e a participante. Os ambientes eram tranquilos para que não houvesse interferência significativa nas gravações.

O curso foi desenvolvido no NTE do CRP (Fortaleza - CE). O CRP é um projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza em parceria com a Sala Multimeios da Universidade Federal do Ceará.

O NTE é responsável pela formação de professores da rede pública municipal de ensino na área de informática educativa. Este espaço possuía todos os equipamentos necessários para a realização da pesquisa.

Procedimento para a coleta de dados

- **Contato com as participantes**

A administração do município de Fortaleza é dividida em seis regionais. Cada regional é responsável pela administração de um número específico de bairros, isto é, em um conjunto de bairros existe um responsável pela educação, educação especial, saúde, saneamento e outros serviços.

Para iniciar a coleta de dados, foi realizada, com a ajuda da responsável pela Educação Especial da Regional II, a identificação de escolas que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, para serem visitadas. Também foi feito um contato telefônico com o responsável pela educação especial de cada regional, para obter informações mais precisas de quais escolas tinham alunos com necessidades educacionais especiais.

Todas as escolas visitadas tinham salas de apoio pedagógico e as professoras destas salas receberam, num primeiro momento, a pesquisadora para uma conversa informal sobre a pesquisa e o curso. Neste momento, cada professora da sala de apoio pedagógico das escolas indicou algumas professoras do ensino regular para participarem do curso e ao mesmo tempo que se responsabilizavam por informá-las sobre a sua realização e o período de inscrição.

A maioria das escolas estava inserida na lista das escolas que iriam receber laboratórios de informática pelo município, dentro de um período de aproximadamente cinco meses.

Foi permitida a realização da pesquisa nesta instituição, através da assinatura do termo de aceitação da solicitação do NTE - Sala de Aula (Anexo 5) pela diretora vigente do CRP, declarando que conhecia e concordava com a realização da pesquisa.

- **Inscrição no curso**

No período de inscrição no curso foi apresentado para cada professora os objetivos e como a pesquisa seria encaminhada, denotando o caráter sigiloso e suas finalidades acadêmicas. As professoras assinaram um termo afirmando conhecer e aceitando participar da pesquisa (Anexo 6). Nesta ocasião, as professoras responderam o questionário inicial (Anexo1) e o início de inscritos foi de 20 professores, como mencionado anteriormente.

- **Programa de ensino**

No primeiro dia do curso foi realizado o preenchimento do pré - protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador (Anexo 2) e do questionário de pré - teste (Anexo 3).

Com a análise dos dados obtidos no questionário inicial e no pré - protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador, foi elaborado um programa de ensino de formação continuada em Informática Educativa para professores que estavam incluindo alunos com necessidades educacionais especiais.

Este curso foi planejado junto a coordenação do NTE, ajustando-o ao calendário da instituição.

O programa de ensino teve cinco unidades temáticas divididas em 12 sessões presenciais de três horas cada e duas sessões de duas horas cada para complementação das atividades realizadas pelos alunos no NTE, fora do horário do curso, totalizando 40 horas. As unidades temáticas foram as seguintes:

- a) Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais e instrumentalização para o uso dos principais recursos do computador e da Internet;
- b) Utilização da Internet como fonte didática e de pesquisa sobre conteúdos específicos de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- c) Discussão sobre Educação Inclusiva;
- d) Caracterização da Informática Educativa;
- e) Apresentação de alguns recursos do computador para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e utilização de jogos na Internet.

As principais atividades realizadas no curso foram as seguintes:

a) Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais e instrumentalização para o uso dos principais recursos do computador e da Internet

- ☺ Apresentação do curso e dos participantes.
- ☺ Apresentação e discussão sobre as principais partes e funções do computador.
- 🖨 Realização da atividade de procura na rede Internet de um *site* sobre uma deficiência, a Educação Especial ou as necessidades educacionais especiais.
- 🖨 Produção de um resumo do conteúdo do site encontrado no editor de texto.
- 🖨 Realização da atividade de salvar o arquivo produzido em disquete.
- ✉ Apresentação dos serviços do correio eletrônico e abertura de conta de endereço eletrônico. Nesta atividade foi pedido para as professoras sempre no início da aula olhar

seu correio eletrônico, para ser criado o hábito e a cultura de utilização no cotidiano dos professores.

b) Utilização da Internet como fonte didática e de pesquisa sobre conteúdos específicos de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais

☺ Discussão sobre as Necessidades Educacionais Especiais.

📖 Realização da atividade de leitura e discussão de um texto sobre o tema.

🖨 Realização de procura na rede Internet de um *site* sobre a deficiência específica de interesse do professor.

🖨 Elaboração de uma apresentação no editor de slide sobre a deficiência estudada.

💾 Realização da atividade de salvar apresentação em disquete.

🖨 Realização da atividade de enviar o trabalho do editor de slide anexado para os colegas.

🖨 Apresentação para a turma do trabalho realizado no editor de slide.

c) Discussão sobre Educação Inclusiva

☺ Apresentação do “bate-papo” na rede Internet como recurso pedagógico e tipologia.

☺ Utilização do bate papo para discutir sobre a inclusão.

d) Caracterização da Informática Educativa;

🏠 Realização das atividade de casa: Leitura do texto: Borges Neto, Hermínio – Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP.

☺ Apresentação de slides pré-elaborados sobre os recursos da Informática Educativa e um breve histórico.

☺ Apresentação e discussão do vídeo *A Informática no Ensino Fundamental* (Apresentadora: Rosemary Soffner – Realização: Atta Média e Educação).

📖 Discussão da leitura do texto: Borges Neto, Hermínio – Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. IX ENDIPE, Águas de Lindóia, SP.

🖨 Realização de resumo em dupla das principais idéias do texto lido num editor de texto.

✉ Envio para os colegas, por *e-mail*, o resumo realizado no editor de texto.

🖨 Realização da atividade de procura pelos *sites* de busca: *sites* e portais educacionais.

- ☒ Realização de resumo de informações sobre o *site* visitado no editor de texto.
- ☒ Envio de e-mail para os colegas do resumo anexado com a pesquisa do *site*.

e) Apresentação de alguns recursos do computador para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e utilização de jogos na rede Internet

- ☺ Apresentação e discussão do slide pré-elaborado com os principais recursos do computador para pessoas com necessidades educacionais especiais.
- ☒ Realização de pesquisa via rede Internet sobre as experiências de recursos do computador para pessoas com necessidades educacionais especiais.
- ☺ Apresentação e discussão de slides sobre os recursos de acessibilidade.
- ☒ Utilização dos recursos do Windows sobre acessibilidade.
- ☒ Utilização do painel de controle.
- ☒ Apresentação e manipulação do Dos-Vox – versão gratuita (série de programas que viabilizam a operação do microcomputador por deficientes visuais, criado em 1993 pelo Núcleo de Computação Eletrônica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro / NCE-UFRJ).
- ☒ Utilização do editor de texto e de slide para as necessidades educacionais especiais (recursos de formatação de letras: tamanho, cores e outros).
- ☒ Realização de um planejamento de atividades utilizando os jogos da rede Internet para os alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão.
- ☺ Encerramento e avaliação do curso pelos participantes.

Durante a aplicação do programa de ensino foram realizadas observações e anotações sobre o que ocorria nas atividades em um diário de campo. As observações tinham a finalidade de obter dados sobre a aquisição das habilidades básicas das professoras utilizando o computador e a construção de conceitos como necessidades educacionais especiais, educação inclusiva, informática educativa e acessibilidade pelas professoras, através das dinâmicas permitidas nas atividades do curso.

Foram realizadas, também, algumas filmagens das atividades para ajudar como apoio na análise dos dados.

No final do curso foi aplicado o pós-protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador (Anexo 2), o questionário do pós-teste (Anexo 3) e uma ficha de avaliação do curso respondida pelas professoras. (Anexo 7).

- **Aplicação de entrevistas finais**

Após o final do curso foram realizadas entrevistas com as professoras participantes do estudo. Estas entrevistas foram gravadas em fita cassete e tinham o objetivo de obter outros dados referentes ao fato de como as professoras estavam enfrentando o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e sobre a informatização das escolas. Estas entrevistas foram semi-abertas utilizando-se de um roteiro pré-estruturado (Anexo 4). O tempo de cada entrevista variou entre 30 e 60 minutos.

Procedimento para a análise de dados

Os procedimentos para a análise dos dados envolveram as seguintes etapas:

- a) organização e tabulação dos dados obtidos no questionário inicial;
- b) organização das informações que foram obtidas através das observações da pesquisadora e registradas em diário de campo.
- c) organização, tabulação e comparação dos resultados do pré e pós - protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador;
- d) organização, categorização, tabulação e comparação dos dados obtidos nos questionários de pré e pós - teste;
- d) transcrição integral das entrevistas, tabulação e categorização das informações obtidas;
- e) organização e categorização dos dados obtidos na avaliação do curso pelas professoras.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em quatro momentos, de acordo com as etapas seguidas durante a coleta de dados.

No **primeiro momento** serão apresentados os dados coletados no questionário inicial respondido pelas professoras participantes desta pesquisa.

No **segundo momento** serão apresentados os resultados do protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador, antes e após o curso e descritas as percepções das professoras antes e depois do curso (resultados do pré e pós - teste) sobre as quatro principais temáticas abordadas: a) Necessidades Educacionais Especiais; b) Informática Educativa; c) Acessibilidade; d) Utilização do computador no trabalho docente.

No **terceiro momento** serão apresentados os dados obtidos na entrevista final com as professoras.

No **quarto momento** será apresentado o resultado da avaliação realizada pelas professoras participantes da pesquisa sobre o curso.

Primeiro Momento

Após organização e tabulação dos dados, os resultados serão apresentados a seguir.

Formação das professoras (Anexo 1 – Questões: 1 a 5)

Quanto ao questionário inicial, foi perguntado primeiramente às professoras sobre sua formação inicial e continuada em educação. No Quadro 4 são apresentados os dados das respostas de cada participante. Este quadro está dividido em duas colunas: formação e formação continuada.

Na primeira coluna apresenta-se a formação inicial das professoras para o trabalho docente, nos níveis médio e superior. Observa-se nesta coluna que a maioria das participantes iniciou a carreira docente com a conclusão do curso de magistério – nível médio (PSR1, PSR2, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1), sendo somente a PSA2 que teve como curso inicial a graduação em Pedagogia – nível superior.

A maioria das professoras do estudo (PSR1, PSR2, PSR3, PSR4 e PSR5) participou do curso de graduação de Pedagogia em Regime Especial. Estes duravam em torno de dois anos e meio e aconteciam nos finais de semana, férias e no turno da noite, enquanto que a participante PSA2 concluiu o curso de Pedagogia em regime normal, isto é, quatro anos.

Além disso, a participante PSA1 concluiu o curso de licenciatura em Teologia e a PSR2 possui o título de graduada em dois cursos: Teologia e Pedagogia em Regime Especial.

No que se refere a obtenção de habilitação na graduação, a participante PSR2 possui habilitação em Ensino Fundamental 1.

Na coluna intitulada formação continuada constam as informações sobre os cursos de formação após a formação inicial, isto é, curso de capacitação, curso de especialização, mestrado ou doutorado que envolvem as temáticas da Educação Especial, Educação Inclusiva ou da Informática.

Diante das informações desta coluna, observa-se que seis participantes PSR1, PSR2, PSR3, PSR4, PSA1 e PSA2 possuem cursos na área de Educação Especial, na sua maioria sobre uma modalidade específica de deficiência. Somente a participante PSR5 não possui nenhum curso nesta temática. No que diz respeito à participação em cursos de informática, somente a participante PSR1 respondeu ter feito um curso introdutório nesta área.

As participantes PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2 concluíram ou estão concluindo o curso de especialização, sendo que somente as professoras da sala de apoio pedagógico possuem especialização na área de Educação Especial. Porém, as participantes PSR3 e PSR4 afirmam que estão encaminhando seus trabalhos de monografia para estudos sobre as deficiências e sobre a educação inclusiva. As participantes PSR1 e PSR2 não possuem cursos de especialização e todas não possuem cursos de mestrado e doutorado em nenhuma área.

Deficiências conhecidas pelas professoras e suas fontes (Anexo 1 – Questões: 6 e 7)

No questionário também foram perguntadas quais as deficiências conhecidas pelas professoras. Como pode ser observado no Quadro 5, as deficiências mais conhecidas pelas participantes foram a deficiência auditiva (frequência 6 - PSR2, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1 e PSA2), seguida pela deficiência mental (frequência 5 - PSR1, PSR2, PSR4, PSR5, PSA2) e deficiência visual (frequência 4 - PSR2, PSR5, PSA1, PSA2). As deficiências menos conhecidas apresentadas foram condutas típicas, exemplo autismo (PSR1), altas habilidades – superdotados (PSR4), com uma frequência e a deficiência física com duas frequências (PSR2, PSR5).

QUADRO 5– Deficiências conhecidas pelas professoras

• Categorias	Participantes	• Fre q.
1) Deficiência auditiva	PSR2, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2	6
2) Deficiência mental	PSR1, PSR2, PSR4, PSR5, PSA2	5
3) Deficiência visual	PSR2, PSR5, PSA1, PSA2	4
4) Deficiência física	PSR2, PSR5	2
5) Condutas típicas (ex. autismo)	PSR1	1
6) Altas Habilidades – superdotados	PSR4	1

As principais fontes desses conhecimentos (Quadro 6) foram os cursos de pós-graduação e os oferecidos pela prefeitura (frequência 4 – PSR2, PSR4, PSA1, PSA2) e as leituras em livros para realizar como, por exemplo, trabalhos acadêmicos (frequência 3 – PSR1, PSR4 e PSR5). A professora PSR5 obteve conhecimentos sobre as deficiências citadas acima pelas observações dos alunos e a professora PSR3 não respondeu esta questão.

QUADRO 6– Fontes dos conhecimentos sobre as deficiências

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Cursos de Pós-Graduação e cursos oferecidos pela prefeitura	PSR2, PSR4, PSA1, PSA2	4
2) Leituras para realizar trabalhos acadêmicos	PSR1, PSR4, PSR5	3
3) Informações obtidas das observações dos alunos	PSR5	1
4) Não respondeu	PSR3	1

Tipos de deficiências dos alunos incluídos (Anexo 1 – Questão: 8)

Todas as professoras do ensino regular possuíam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas suas salas e as professoras da sala de apoio acompanhavam o aluno incluído. Quando foi perguntado sobre quais eram as deficiências dos alunos, a participante PSR1 respondeu, como pode ser observado no Quadro 7, que possuía um aluno com deficiência física (paraplegia) que utilizava cadeira de rodas para se locomover. Este aluno também usava óculos com grau elevado. As participantes PSR2 e PSR4 possuíam ambos alunos com paralisia cerebral, sendo que o aluno desta última utiliza cadeira de rodas.

QUADRO 7– Deficiências dos alunos incluídos nas salas das professoras

ID.	Deficiências dos alunos
PSR1	Deficiência física (paraplégico – usa cadeira de rodas) e visual (usa óculos com grau elevado)
PSR2	Paralisia Cerebral
PSR3	Deficiência mental leve
PSR4	Paralisia Cerebral (usa cadeira de rodas)
PSR5	Deficiência mental leve

PSA1	Deficiência mental leve Autismo
PSA2	3 alunos com deficiência mental Síndrome de Down Deficiência mental e dificuldade na visão

As participantes PSR3 e PSR5 possuem alunos com deficiência mental leve. As professoras da sala de apoio pedagógico, PSA1 e PSA2, pela especificidade de seu trabalho, atendem um maior número de alunos com deficiência. A professora PSA1 possui dois alunos, um com deficiência mental leve e outro com autismo, enquanto que a PSA2 possui cinco alunos com as seguintes deficiências: um com Síndrome de Down e quatro com deficiência mental, sendo que um destes possui dificuldade na visão também.

Conhecimento das professoras sobre a deficiência dos seus alunos (Anexo 1–Questão: 9)

Após ter perguntado sobre as deficiências dos alunos incluídos nas salas de aulas das professoras, investigou-se quais os conhecimentos que as professoras possuíam sobre estas deficiências. De acordo com as respostas das professoras pode-se encontrar quatro categorias. Os dados referentes a estas informações foram registradas no Quadro 8.

QUADRO 8 – Conhecimentos das professoras sobre a deficiência dos seus alunos

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Não tinha nenhum conhecimento	PSR1, PSR2	2
2) Conhecia a deficiência	PSA1, PSA2	2
3) Possuía algumas noções do que era a deficiência	PSR4, PSR5	2
4) Conhecia muito pouco	PSR3	1

As professoras PSR1 e PSR2 responderam que não tinham nenhum conhecimento sobre as deficiências dos alunos e a PSR3 que conhecia muito pouco. Enquanto isto, PSR4 e PSR5 afirmaram possuir alguma noção sobre a deficiência do aluno e as professoras PSA1 e PSA2 disseram em suas respostas que conheciam as deficiências dos seus alunos.

Obteve alguma orientação para a inclusão (Anexo 1 – Questão: 10)

Nesta questão, pode-se constatar no Quadro 9, que três professoras (PSR4, PSA1 e PSA2) obtiveram alguma orientação para o trabalho com os alunos incluídos, enquanto quatro não tiveram (PSR1, PSR2, PSR3 e PSR5). As professoras que responderam sim tiveram orientação principalmente da professora da sala de apoio pedagógico e dos cursos de capacitação oferecidos pela prefeitura.

QUADRO 9 – Obteve alguma orientação para a inclusão

Categorias	Participantes	Freq.
1) Não	PSR1, PSR2, PSR3, PSR5	4
2) Sim	PSR4, PSA1, PSA2	3

Aceitação da inclusão e concepção de Educação Inclusiva (Anexo 1 – Questão: 11)

No que diz respeito à aceitação da professoras em relação à inclusão, todas as professoras responderam concordar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, porém, quando foi perguntado sobre como deve ser a educação inclusiva (Quadro 10), as respostas são vagas e demonstram que as professoras ainda possuem muitas dúvidas e restrições em relação a este processo. Isto pode ser observado na resposta em branco da professora PSA1 e a resposta da professora PSR1: “Inclusão de pessoas que tenham deficiências leves”.

QUADRO 10 – Concepção de Educação Inclusiva

Categorias	Participantes	Freq.
1) Inclusão de pessoas que tenham deficiência leve	PSR1, PSR4	2
2) Não respondeu	PSA1	1
3) Escola e professores preparados para receber os alunos	PSR3	1
4) Educação voltada exclusivamente para as pessoas com necessidades educacionais especiais	PSR5	1
5) Restrições ao processo de inclusão, pois é necessário treinamento para os professores	PSA2	1
6) Favorecimento da integração social dos alunos	PSR2	1
7) Inclusão deve ser progressiva, com apoio pedagógico	PSR4	1

As restrições para a inclusão são em torno da necessidade do preparo da escola e do professor para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, como podem ser conferidas nos seguintes relatos:

“Em primeiro lugar, esse professor precisa está preparado para receber os alunos e depois a escola como um todo tem que ter condição de atender esses alunos”. (PSR3)

“Deve ser progressiva, com um acompanhamento de apoio pedagógico, e com uma escola que esteja ao menos um pouco preparada para recebê-lo.” (PSR4)

“Com certas restrições, pois é necessário que a professora que recebe uma criança com objetivo de incluí-la, receba treinamento para tal”. (PSA2)

A professora PSR5 concebe a educação inclusiva como uma educação diferenciada quando coloca “Uma educação voltada exclusivamente para essas crianças com necessidades especiais”. E a professora PSR2 apresenta que a educação inclusiva é uma condição para favorecer a integração social dos alunos com necessidades educacionais especiais: “Criando condições que possam favorecer a integração social dos alunos”.

Sentimentos em relação o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais (Anexo 1 – Questão: 12)

A partir das respostas das professoras sobre seus sentimentos ao ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais, surgiram quatro categorias de respostas apresentadas no Quadro 11. Duas professoras (PSR1 e PSR5) responderam que se sentiam bem, pois estavam ajudando pessoas que precisam de muito apoio e de profissionais especializados. Outras duas (PSR3 e PSA1) afirmaram estar despreparadas e necessitando de maior conhecimento sobre o assunto.

QUADRO 11 – Sentimento ao ensinar pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Categorias	Participantes	Freq.
1) Sente-se bem, pois são pessoas que precisam muito de apóio e de profissionais especializados	PSR1, PSR5	2
2) Despreparada. Necessitando de maior conhecimento sobre o assunto	PSR3, PSA1	2

3) Sente-se colaboradora, no que diz respeito à viabilização dessas pessoas no convívio social	PSR2, PSR4	2
4) Com muita responsabilidade, enfrentados novos desafios	PSA2	1

As professoras PSR2 e PSR4 sentem-se colaboradoras da viabilização do convívio social destas pessoas e a professora PSA2 foi a única que respondeu sentir muita responsabilidades neste processo e para o enfrentamento de novos desafios, como pode ser conferido nos depoimentos a seguir:

“Sinto-me colaboradora, no que diz respeito a viabilização dessas pessoas no convívio social”. (PSR2)

“Como uma luz, que tanto ilumina o outro como a mim mesma. Um eterno aprendizado, pois a cada dia é uma novidade diferente”. (PSR4)

“Com uma responsabilidade muito grande, e a cada dia enfrentando novos desafios”. (PSA2)

Estes dados mostram que as professoras possuem uma atitude positiva acerca da inclusão, quando colocam que se sentem bem e colaboradoras deste processo, como pode ser exemplificado com os seguintes depoimentos das professoras:

“Sinto-me bem, pois são pessoas que precisam muito do nosso apóio. Eles precisam de pessoas especiais no assunto”. (PSR1)

“Sinto-me bem, pois são crianças que precisam de ajuda e reconhecimento que para terem uma aprendizagem satisfatória é necessário maior esforço do educador”. (PSR5)

Além disso, as repostas apontam para a necessidade das professoras terem maior conhecimento sobre a inclusão e as necessidades educacionais especiais, pois estas se sentem despreparadas para a responsabilidade de assumir novos desafios. Destacando a condição de um “eterno aprendizado” na profissão de professor.

“Despreparada. Necessito de mais conhecimento sobre o assunto”. (PSR3)

“Mesmo fazendo uma especialização ainda sinto-me às escuras, pois cada aluno é um universo a se conhecer”. (PSA1)

Características das professoras como usuárias da informática e habilidades no uso do computador (Anexo 1 – Questões: 13, 14, 15 e 16)

Nas questões referentes às características das professoras como usuárias da informática, apresenta-se o Quadro 12 com três colunas com os seguintes dados: a) acesso ao computador em ambientes fora da escola; b) frequência de utilização do computador; c) segurança na utilização do computador.

QUADRO 12 – Características das professoras como usuárias da informática

Acesso ao computador em ambientes fora da escola			Frequência de utiliza o computador			Segurança na utilização do computador		
Categ.	Particip.	Freq.	Categ.	Particip.	Freq.	Categ.	Particip.	Freq.
Sim	PSR4, PSR5, PSA1	3	Nunca	PSR1, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2	6	Sim		0
Não	PSR1, PSR2, PSR3, PSA2	4	Às vezes	PSR2	1	Não	PSR1, PSR2, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2.	7

Perguntou-se, primeiramente, sobre o acesso ao computador em ambientes fora da escola. As respostas obtidas foram, de certa forma bem equilibradas: quatro professoras responderam que não utilizam o computador fora do ambiente escolar (PSR1, PSR2, PSR3 e PSA2) e três professoras responderam que usam (PSR4, PSR5 e PSA1), citando ambientes como a sua própria casa e a casa de familiares.

Quanto à frequência que utilizam o computador, seis professoras responderam que nunca utilizam o computador (PSR1, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1 e PSA2), enquanto somente uma professora respondeu que utiliza “às vezes” (PSR2). Nenhuma das professoras se sentem seguras utilizando o computador.

Quando foi perguntado sobre suas habilidades no uso do computador, dados apresentados no Quadro 13, cinco professoras responderam que não tinham nenhuma habilidade (PSR3, PSR4, PSR5, PSA1 e PSA2), enquanto a professora PSR1 afirma saber digitar textos e a professora PSR2 sabe ligar e desligar o computador e digitar texto.

QUADRO 13 – Habilidades das professoras no uso do computador

Categorias	Participantes	Freq.
1) Nenhuma	PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2	5
2) Digita textos	PSR1, PSR2	2
3) Liga e desliga	PSR2	1

Necessidade das professoras de maiores conhecimentos sobre as Necessidades Educacionais Especiais e Informática Educativa (Anexo 1 – Questões: 17 e 18)

No questionário também foi perguntado às professoras sobre suas necessidades de maior conhecimento sobre as Necessidades Educacionais Especiais e Informática Educativa. Todas as professoras responderam afirmativamente que tinham essas necessidades.

Expectativas em relação ao curso (Anexo 1 – Questão: 19)

Na pergunta sobre as expectativas das professoras em relação ao curso, procurou-se averiguar o que as professoras esperavam de um curso de formação continuada. As respostas foram categorizadas em três itens e apresentados no Quadro 14. Observou-se diante das respostas que seis professoras (PSR1, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1 e PSA2) esperam adquirir conhecimentos na área de informática, enquanto duas professoras (PSR3 e PSR4) colocam suas expectativas em adquirir conhecimentos também sobre as necessidades educacionais especiais. Isto demonstra um maior interesse das professoras pela área da informática.

QUADRO 14 – Expectativas em relação ao curso

Categorias	Participantes	Freq.
1) Adquirir conhecimentos na área de informática.	PSR1, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2	6
2) Adquirir conhecimentos para usar no ensino dos alunos.	PSR1, PSR2	2

3) Adquirir conhecimentos para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.	PSR3, PSR4	2
--	------------	---

Observa-se também nos dados coletados a necessidade em adquirir novos conhecimentos para melhorar a sua prática de ensino (PSR1, PSR2). Isto é, manifesta-se uma preocupação das professoras em adquirir novos conhecimentos para aprimoramento de seu trabalho, ampliando as possibilidades para o ensino em geral. De forma mais específica, as professoras PSR3 e PSR4 afirmam querer adquirir conhecimentos para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Momento

Pré e Pós – Protocolo de Habilidades Básicas das Professoras Utilizando o Computador (Anexo 2)

No início e no final do curso foram realizados os preenchimentos do protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador, através das observações das atividades executadas pelas professoras. Os resultados do preenchimento deste protocolo estão apresentados no Quadro 15. Como pode ser visto neste quadro, as professoras não apresentaram nenhuma das habilidades básicas de utilização do computador nas atividades observadas, mesmo àquelas que responderam que as tinham quando responderam o questionário (ver Quadro 13). Isto foi comprovado pois as professoras, logo quando era solicitada a realização da tarefa, pediam ajuda ou afirmavam que não sabiam. Também foi constatada a grande dificuldade das professoras no manuseio do teclado e do mouse.

Desta forma, conclui-se, tanto pelas respostas do questionário inicial e pelos resultados do pré-protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador que estas eram leigas no manuseio básico do computador no início do curso.

Após o curso, a pesquisadora retornou o preenchimento do protocolo das habilidades básicas das professoras utilizando o computador.

Seguindo o quadro, nota-se que nas categorias “liga e desliga corretamente o computador”; “manuseia facilmente o mouse”; “utiliza facilmente o teclado”; “digita texto”; “utiliza ícones e barra de ferramentas”; “realiza procura de sites através de sites de

busca” e “recebe e envia e-mail”, todas as professoras adquiriram estas habilidades. Enquanto na categoria “realiza procedimentos de abertura de aplicativos”, quatro professoras estavam realizando a atividade (PSR5, PSA2, PSR2, PSR4).

Quanto à categoria “utiliza aplicativos como editor de texto e slide”, duas professoras (PSR2 e PSR4) realizaram a atividade e três professoras utilizaram satisfatoriamente a rede Internet. Na categoria “salva em disquetes”, as professoras PSR4 e PSA1 realizaram as atividades.

Observa-se a partir deste quadro que as professoras tiveram um avanço considerável no final do curso na aquisição das habilidades de utilização do computador que foram trabalhadas.

Concepções sobre Necessidades Educacionais Especiais (Pré e pós - teste) (Anexo 3 –
Questão: 1)

Quanto aos dados coletados no pré e pós – testes sobre as concepções que as professoras apresentavam sobre as necessidades educacionais especiais, pode-se conferir no Quadro 16.

No que diz respeito a concepção inicial sobre as Necessidades Educacionais Especiais que as participantes possuem, pode-se inferir que as duas participantes (PSR1 e PSR3) possuíam concepções vagas sobre este conceito, sendo confundidas com “escola bem estrutura, preparada e pessoas que precisam de conhecimento na área de educação especial”. Enquanto as participantes PSR5 e PSR2 apresentaram a concepção de necessidades educacionais especiais como “educação adequada às necessidades apresentadas pela criança, buscando seu melhor desenvolvimento”.

A professora PSA2 afirma que necessidades educacionais especiais são as necessidades de “um trabalho voltado para pessoas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais” e a professora PSR4 apresenta como “uma nova metodologia para se trabalhar, abordagem de como se deve ajudar as pessoas que precisam de cuidados especiais”.

A participante PSA1 possui a concepção de necessidades educacionais especiais tendo como referência às necessidades e limitações dos alunos. Enquanto isto, as outras professoras citadas anteriormente apresentaram concepções mais relacionada a educação e ao trabalho pedagógico com os alunos. Desta forma, a concepção de necessidades educacionais especiais não estariam ligadas apenas a deficiência e limitações do aluno, mas para a sua relação com o meio, neste caso, a relação com a escola, com a educação e com as formas de trabalho pedagógico.

No pós-teste, as professoras PSR1, PSR2 e PSR4 responderam que necessidades educacionais especiais são de “pessoas portadoras de alguma síndrome, deficiência ou dificuldade e que precisam de um acompanhamento especial”, enquanto as professoras PSR3, PSR5 e PSA2 afirmaram que são “alunos que precisam de maior cautela, cuidado no processo de ensino”.

A professora PSR5 considera, ao final do curso como necessidades educacionais especiais, “alunos que precisam de maior cautela, cuidado no processo de ensino”. A professora PSA1 apresenta sua concepção sobre as necessidades educacionais especiais como “alunos que possuem alguma dificuldade na aprendizagem”, enquanto a PSR2 considera que são “pessoas que possuem necessidades de serem bem trabalhadas para conviver normalmente na sociedade”.

Concepção sobre Informática Educativa (Pré e pós - teste) (Anexo 3 – Questão: 2)

No Quadro 17 são apresentadas as concepções que as professoras possuíam sobre a Informática Educativa antes e após o curso.

No pré – teste, as concepções das professoras foram categorizadas e cinco itens. A categoria da Informática Educativa como “meio de pesquisa e de comunicação com mundo através da Internet, para alunos e professores” teve frequência na resposta de três professoras (PSR1, PSR3, PSR5) enquanto a Informática Educativa como recurso que pode ser utilizado para ampliar os conhecimentos na escola foi citado por duas professoras “PSR1, PSR5”.

As professoras da sala de apoio pedagógico (PSA1 e PSA2) consideram a Informática Educativa como um “recurso utilizado para dinamizar as aulas e auxiliar o professor”. A Informática como “meio voltado para a aprendizagem do aluno e ampliação dos seus conhecimentos” foi categoria de resposta da professora PSR2 e o “acesso aos alunos às novas tecnologias da educação e a um meio informativo e de rápida resposta” foi categoria de resposta da professora PSR4.

Em resumo, pode-se observar nas categorias do pré – teste que as concepções das professoras em relação a Informática Educativa estão mais voltadas a idéia de meio ou recurso de pesquisa, comunicação, ampliação de conhecimentos dos alunos e dinamizador das aulas e como auxílio para o professor.

No pós – teste, as professoras apresentam categorias melhores definidas sobre a concepção de Informática Educativa, no que diz respeito a funções, objetivos, responsáveis e métodos.

A Informática Educativa como “meio para os alunos adquirirem novos conhecimentos e melhorar o desempenho nos trabalhos escolares, objetivando a construção do próprio aluno” foi a categoria encontrada nas respostas das professoras PSR1, PSA1, PSA2, PSR2, PSR5. “O trabalho que deve ser realizado em conjunto entre o professor da sala de aula e o responsável pelo laboratório, tendo objetivos pedagógicos definidos” foi considerado pelas professoras PSR3, PSA1, PSA2 como concepção da Informática Educativa.

A concepção da Informática Educativa que utiliza abordagem de temas de interesse dos alunos e que complementem as atividades da sala de aula de acordo com a necessidade de cada disciplina foi considerada pelas professoras PSR3, PSA2, PSR4, enquanto as idéias acerca da necessidade de planejamento das aulas no trabalho com a Informática Educativa, da valorização da utilização dos jogos do computador como instrumento educativo, do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos através de projetos e da utilização do computador como uma ferramenta a mais no trabalho do professor foram observadas nas respostas das professoras PSA1, PSA2, PSR2 e PSR4, respectivamente.

Concepção sobre Acessibilidade (Pré e pós-teste) (Anexo 3 – Questão: 3)

As concepções das professoras, antes e após o curso, sobre acessibilidade estão apresentadas no Quadro 18.

No pré – teste, as professoras PSR3 e PSA1 não responderam a pergunta, enquanto as professoras PSR5 e PSR4 apresentam a acessibilidade para o trabalho e vida do deficiente como sendo um “programa voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais para garantir a acessibilidade em todas as esferas”.

As professoras PSR1, PSA2 e PSR2 possuem as seguintes concepções de acessibilidade, respectivamente: “busca de alguma coisa, alguma informação”; “possibilidade de chegar, se aproximar em busca de algo, espaço ou conhecimento; “estratégias utilizadas para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham acesso à informação, documentação e melhoria de sua comunicação”.

No pós – teste, a mesma pergunta sobre a acessibilidade foi refeita aos professores, sendo que a maioria (PSR1, PSR3, PSA1, PSA2) não respondeu a questão e alguns justificaram por não se lembrar do que foi visto no curso. A professora PSR5 respondeu que a acessibilidade seria “a adaptação do computador para a realidade e necessidade do aluno” e as professoras PSR2 e PSR4 como “estratégias a serem utilizadas para o deficiente ter acesso ao computador ou tornar o acesso mais fácil”.

Concepção de como o computador pode ser utilizado no trabalho das professoras (Pré e pós-teste) (Anexo 3 – Questão: 4)

No Quadro 19 foram categorizadas as concepções, antes e após o curso, das professoras em relação como o computador pode ser utilizado no trabalho.

No pré – teste, a maioria das professoras respondeu que o computador poderia ser utilizado em seu trabalho para minimizar e motivar os alunos nas atividades propostas. (PSR1, PSR3, PSR4 e PSA1).

Duas professoras apresentaram em suas respostas que o computador pode “facilitar a pesquisa” (PSR2 e PSR5) e as professoras PSR1, PSR3 e PSR4 afirmaram que o computador pode ser utilizado como “facilitador do acesso a informação e meio de grande ajuda”. A professora PSR2 aponta para a utilização do computador como “promotor da interação com outros profissionais na área de educação” e as professoras PSR5 e PSR3 como promotor do “desenvolvimento de novas habilidades na área de informática e na aquisição de novos conhecimentos”.

Para as professoras da sala de apoio pedagógico, o computador pode ser utilizado em seu trabalho tanto para “dinamizar e motivar as atividades dos alunos” (PSA1) como “facilitador do crescimento pessoal e profissional do professor” (PSA2).

No pós-teste, três professoras (PSR1, PSR5 e PSA1) assinalam em suas respostas que o computador pode ser usado como uma ferramenta de trabalho para as professoras em suas atividades de estudo, pesquisa e reflexão da prática. Outras três acreditam que podem utilizar o computador para a realização de atividades que contemple os conteúdos de sala de aula.

A professora PSR1 apresenta que o computador pode ser utilizado como possibilidade de trabalho com a pedagogia de projetos, enquanto que a professora PSR3 assinala que o computador pode ser utilizado como fonte de pesquisa, de informação tanto para o meio acadêmico como para a vida do aluno.

A professora PSR5 aponta duas concepções de utilização do computador: “trabalho e planejamento das aulas com o professor responsável pelo laboratório de informática”; e “planejamento das atividades no computador a partir das hipóteses e

interesses dos alunos, facilitando a construção de conhecimento e a busca de informação pelos alunos”.

A professora PSR4 aponta para a realização de atividades, utilizando o computador, que contemple a aquisição de conhecimento tecnológico pelo aluno.

Terceiro Momento

Critérios de escolha para ser professor inclusivo ou da sala de apoio (Anexo 4 – Questão 1)

Durante a entrevista realizada com as professoras, perguntou-se quais foram os critérios da escolha da escolha para ser professor inclusivo ou de sala de apoio. Os dados destas respostas estão apresentados no Quadro 20.

QUADRO 20 - Critérios de escolha para ser professora inclusiva ou da sala de apoio

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Característica pessoal da professora (ser paciente, desafiadora, ter feito algum curso na área)	PSR1, PSR2, PSR5	3
2) O aluno foi matriculado aleatoriamente na turma da professora	PSR1, PSR3, PSR5	3
3) Falta de aceitação dos outros professores.	PSR4, PSA1	2
4) Indicação da direção e da Regional	PSA1, PSA2	2
5) Vontade pessoal em incluir o aluno	PSR5	1

Observando o Quadro 20, percebe-se que três professoras (PSR1, PSR2 e PSR5) afirmaram que foram escolhidas para incluir o aluno devido suas características pessoais, isto é ser uma pessoa paciente, desafiadora ou ter feito algum curso na área. Eis as falas das professoras:

“Eu acho que é por causa do meu jeito, porque eu procuro ter muita paciência com os alunos, sou calma. Acho que é por isso mesmo”. (PSR1)

“Na verdade, na escola existia aquele medo de receber essas pessoas ditas especiais e como, na época, eu tinha sido a que já tinha feito o curso eles acharam que eu era que estava mais preparada para receber o aluno naquele momento”. (PSR2)

“Não, eu não fui escolhida, ou você quer ou não, você tem que aceitar. Então, eu achei o seguinte: que é uma criança, então, nós temos que incluir essa criança apesar das dificuldades que existem na escola; eu sempre gostei de desafios”.

Três professoras (PSR1, PSR3 e PSR5) disseram que os alunos foram matriculados aleatoriamente na turma de cada professora, muitas vezes só existia aquela turma ou o aluno era matriculado em determinada sala devido à idade. A seguir estão os relatos dessas professoras:

“O aluno ele tinha 6 anos. Então, ele tinha que ir para a minha sala que era a sala do jardim I. Ele nunca tinha freqüentado uma escola, então, ele tinha que ir para a minha sala - jardim I”. (PSR1)

“Eu não fui escolhida, eu fiquei numa turma de 1ª série, só que por coincidência tinha esse aluno especial na minha sala”.(PSR3)

“Eu não sei, acho que foi a necessidade, certo. Ele era uma criança que tinha, acho que 12 a 13 anos de idade e a sala de aceleração II recebe essas crianças com essa idade, tá entendendo”? (PSR5)

As outras categorias tiveram freqüências de duas professoras cada uma: “Falta de aceitação dos outros professores” (PSR4 e PSA1) e “Indicação da direção e da Regional” (PSA1 e PSA2). Apenas a professora PSR5 respondeu a categoria “Vontade pessoal em incluir o aluno”. Eis o que as professoras disseram:

“Foi a questão da não aceitação dos outros e, segundo dizem, a falta de conhecimentos e de aceitação”. (PSR4)

“Quando foi feita a proposta de abrir uma sala de apoio pedagógico pela antiga diretora da escola. Eu já era professora daqui, já tinha passado pelo pré-escolar, alfabetização, 1ª série e 2ª série. Quando eu estava ensinando 2ª e 3ª séries (manhã e tarde), aí foi quando foi oferecido pra abrir esta sala na escola e ninguém quis enfrentar, ninguém quis assumir a sala de apoio pedagógico. Era no período das férias, a diretora foi na minha casa e perguntou se eu topava deixar a 3ª e 2ª séries e ficar com a sala de apoio pedagógico nos dois horários. Aí eu fiquei até receosa, porque eu disse que eu não me sentia capacitada para tal. Ela disse: “PSA1, mas é um desafio, para saber se dá conta a gente tem que enfrentar os desafios”. Então, de uma certa forma, ela me estimulou bastante. Eu disse: "olha, se eu vou ter esse apoio da direção e se você está dizendo que a regional vai dar esse apoio então eu não me incomodo de ficar nessa sala de apoio pedagógico". Aí foi assim que eu fui indicada”. (PSA1)

“Então, quando surgia alguns cursos na Educação Especial eu sempre me prontifiquei a participar. Até que um dia uma pessoa da Regional me ligou falando sobre um curso dentro da área da Educação Especial. Foi um curso bem de 2 meses. E eu fui como a única escola comunitária lá presente, inclusive nós não íamos ter direito, por ser de escola comunitária, mas eu reivindiquei, afinal de contas eu tinha feito o curso todo e recebemos essa sala de apoio pedagógico. Então, esse trabalho começou daí”. (PSA2)

“Então, ajudar aquela criança foi um desafio para mim. Eu tinha vontade de aprender também como é que seria, apesar de eu não ter visto que nas outras salas não tinha essa inclusão, de quererem incluir. Então, eu achei por bem ficar com essa criança”. (PSR5)

Planejamentos para a inclusão (anteriores a chegada do aluno) (Anexo 4 – Questão 2)

Na pergunta sobre se houve algum planejamento para a inclusão antes da chegada do aluno, todas as professoras responderam que não houve nenhum tipo de iniciativa para o planejamento da inclusão nas escolas. A seguir apresentam-se trechos obtidos a partir das falas de algumas professoras:

“Foi uma coisa de surpresa. O aluno já foi para a sala de aula e já passou a conviver normalmente com as atividades que a gente vinha tendo normalmente”. (PSR2)

“Não, como sempre, como qualquer projeto que se monte: é, está aqui o aluno e agora vocês se virem com ele. Nunca fazem nada antecipadamente, é aquela questão a batata está aí, você descasque como você achar melhor. É o que está faltando realmente para a inclusão ter um ponto mais positivo. É a questão de preparar o professor para aceitar aquele aluno com deficiência, porque a inclusão é um ponto positivo quando ela é bem trabalhada e quando dão condição para se trabalhar, e acho condição principal é ao menos conversar com o professor pra vê se ele o aceita”. (PSR4)

“Colocaram ele como se fosse na aceleração um. Mas, como a idade dele era de onze anos acharam por bem colocarem ele na aceleração dois. Mas, eu disse o seguinte: mas, por causa da idade, uma criança dessa não é pra ser incluída numa classe de aceleração. É pra escola fazer primeiro, eu até falei para a diretora, é pra fazer uma sondagem de uma semana pra ver como essa criança é, o nível cognitivo dele de conhecimento, pra depois adaptar uma sala pra essa criança”. (PSR5)

“Não. O aluno chegou aí foi depois que se descobriu que ele tinha problema”. (PSA1)

“Normalmente, quando isso acontece, a criança já está na escola, na sala de aula. Aí a criança começa a apresentar um padrão de comportamento que fica atrapalhando, não progredi muito, aí a professora dá o nome para cá (sala de apoio), aí eu incluo aqui no horário, e começo a dar um apoio a essa criança. É daí que começa o processo de inclusão, mas ela já está na sala de aula”. (PSA2)

Encaminhamento do aluno na escola e origem da inclusão (Anexo 4 – Questões: 3 e 4)

Observando o Quadro 21, pode-se constatar que a maioria das professoras respondeu que seus alunos foram encaminhados para a escola por intermédio da família, através, principalmente, da sala de apoio pedagógico (PSR2, PSR4, PSA1 e PSA2). As professoras PSA1 e PSA2 afirmaram que obtiveram informações sobre a escola através de indicações de outros pais. Enquanto que as professoras PSR1 e PSA2 afirmaram que os alunos são encaminhados à escola, também pelas regionais. Eis os depoimentos das professoras:

“Foi à família que procurou a escola, isso eu sei e apesar de ele ser adulto, ele nunca tinha freqüentado à escola, porque a família achava que a escola não aceitava uma pessoa nas condições dele”. (PSR2)

“Foi a mãe dele mesmo que procurou a ajuda”. (PSR4)

“A grande maioria dos alunos da nossa escola chegam até por conhecimento dos outros pais daqui da escola que vão indicando”. (PSA1)

“Os alunos são encaminhados à escola tanto pelas família que procuram a escola como pela regional. ” (PSA2)

“Foi através de uma pessoa responsável da regional, que fez contato com a professora da sala de apoio e o aluno foi trazido para a escola”. (PSR1)

QUADRO 21 - Encaminhamento do aluno na escola

• Categorias	Participantes	• Fre q.
1) Intermédio da família para o aluno ser incluído através de indicação, principalmente, de outros pais (a sala de apoio é a mais procurada)	PSR2, PSR4, PSA1, PSA2	4
2) Através da Regional	PSR1, PSA2	2
3) Matriculado normalmente na escola	PSR3, PSR5	2

Além disso, as professoras responderam que o aluno foi matriculado normalmente na escola (PSR3 e PSR5) e que não foram informadas que o aluno tinha necessidades educacionais especiais. Eis o que as professoras relataram sobre esta categoria:

“Foi matriculado como aluno normal. Sem ser pela regional”. (PSR3)

“Eu acho que ele entrou aqui mais ou menos em março desse ano. E tem outra coisa, a mãe dele não falou nada comigo, eu tive que ir conversar com a mãe, perguntar o que era que ele tinha”. (PSR5)

“(…) no primeiro mês eu já falei com a mãe, mas a mãe disse que tinha muito medo de dizer a verdade e a escola não incluir essa criança”. (PSR5)

Quanto ao item origem da inclusão, como pode ser observado no Quadro 22, quatro professoras responderam que os alunos nunca tinham freqüentado uma escola antes (PSR1, PSR2, PSR4 e PSA2). A professora PSA2 afirmou, também que os alunos incluídos e atendidos por ela na sala de apoio possuem origem de escolas particulares, como as professoras PSR5 e PSA1. Enquanto o aluno da professora PSR3 tinha procedência de uma escola pública.

QUADRO 22 - Origem da inclusão

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Nunca tinha freqüentado a escola	PSR1, PSR2, PSR4, PSA2	4
2) Escola particular	PSR5, PSA1, PSA2	3
3) Escola pública	PSR3	1

No que se refere às experiências anteriores dos alunos, a professora PSR3 afirma que o aluno já tinha sido rejeitado por outras escolas públicas, como confirma o trecho de sua fala:

“Ele já tinha sido rejeitado em outras escolas, já tinha sido encaminhado de outras escolas. Eu acho que nessa escola, que eu percebo, é que o aluno chegou de pára-quadras, ele chegou e nunca ninguém falou. Foi num desses encontros aos sábados, de planejamento, que eu soube que ele era uma criança diferente, porque até então, apesar de eu notar a dificuldade de fala, eu não sabia que ele era”. (PSR3)

O aluno da professora PSR2 nunca tinha freqüentado a escola, pois a família achava que a escola não aceitava uma “pessoa nas condições dele”, na ocasião ele tinha idade bem avançada (23 anos).

O aluno da professora PSR5, devido à idade e por estar “fora de faixa” foi colocado em uma sala de aceleração. A professora não concordou muito com esta decisão.

O aluno da professora PSR4 foi primeiramente encaminhado, devido à idade (15 anos) para uma sala de educação de adultos no turno da noite. Porém, esta professora não tinha sido preparada para atender o aluno e afirmava não saber trabalhar com o aluno.

Desta forma, o aluno ficou em sua sala como ouvinte, sem participar das aulas e sem ter a atenção da professora. Observando estes acontecimentos, a professora da sala de apoio pedagógico achou melhor que o aluno fosse para uma outra sala, onde a professora aceitasse trabalhar com o aluno. E, então, o aluno foi encaminhado para a sala de segunda série da professora PSR4. Este fato pode ser confirmado no relato da professora a seguir:

“Ele não era aluno de escola nenhuma. Ninguém o aceitava na escola. Nunca foi trabalhado o lado acadêmico dele. Então, ele veio exatamente para a sala de apoio. Então, a professora da sala de apoio viu a necessidade dele estar numa inclusão (numa sala de aula), foi quando veio o projeto de inclusão. Ele ficou numa sala de Educação de Adultos, pelo turno da noite, por causa da idade e do tamanho dele perante as outras crianças. Elas achavam que ele não ia ser bem aceito em função disso. Bem, mas o que aconteceu? O aluno foi para o turno da noite, a professora não havia sido preparada para receber um aluno com deficiência e não soube como trabalhar com ele. Então, ele ficou mais como um ouvinte dentro da sala. A gente viu a necessidade dele de ter o acompanhamento de alguém. Então foi por isso que na função mesmo dele estar com essa idade de 15 anos e as crianças na faixa de 9, 10 anos, mas a gente viu a aceitação dos alunos como das famílias. Então, o hoje o aluno faz parte de uma sala de aula. Não existe discriminação por idade, por tamanho ou por deficiência. Ele é aceito realmente na sala, ele é um aluno, hoje participativo na sala de aula”. (PSR4)

Recursos oferecidos no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Recursos Humanos e Materiais) (Anexo 4 – Questão 5)

No Quadro 23 apresenta-se os resultados das respostas da questão sobre os recursos humanos e materiais oferecidos no trabalho das professoras com os alunos com necessidades educacionais especiais. Como pode-se observar, duas professoras disseram que não receberam nenhum recurso para trabalhar com os alunos incluídos (PSR1, PSR5). Enquanto quatro professoras (PSR2, PSR4, PSA1, PSA2) afirmaram utilizar os recursos da sala de apoio pedagógico e a professora PSR3 assinala que existem recursos materiais da biblioteca (jogos educativos, livros e outros), mas as professoras não utilizam por desconhecer o seu funcionamento. A professora PSR2 também afirma ter acompanhamento da regional.

QUADRO 23 - Recursos oferecidos no trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Recursos Humanos e Materiais)

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Utiliza os recursos da sala de apoio	PSR2, PSR4, PSA1, PSA2	4
2) Nenhum	PSR1, PSR5	2
3) Existem recursos materiais na biblioteca da escola (jogos educativos, livros e outros), mas os professores não utilizam por desconhecer o seu funcionamento	PSR3	1
4) Recebe acompanhamento da Regional	PSR2	1

Alguns dos relatos transcritos a seguir ilustram as informações da tabela:

“Bom, nós temos a visita, de vez em quando, da equipe que trabalha na Regional. De vez em quando eles visitam a escola para ver como é que está, o que está precisando. Mas é só isso, o que está funcionando, vê relatório, se tá bem, o que está faltando”. (PSR2)

“Existe. A gente faz até um trabalho conjunto, porque a professora da sala de apoio atende pessoas, crianças que têm dificuldades de aprendizagem. E a gente sempre troca experiência: quais são as dificuldades pra analisar o aluno que vai freqüentar a sala de apoio, porque ele vai e também a gente tenta fazer uma atividade ligada à atividade da sala de apoio”. (PSR2)

“O apoio que eu encontro na escola, realmente, é mais na sala de apoio pedagógico, é onde eu faço um trabalho paralelo com ela, porque ela também o acompanha em alguns dias da semana. É um dia para cada aluno, segundo os horários dados pela regional. Então, meu trabalho é paralelo com o dela, qualquer dúvida que eu tenha ela coloca sempre algum exemplo, portanto, eu sempre divido os meus êxitos assim também como as minhas dificuldades com a sala de apoio. Nós temos materiais da sala de apoio, nessa parte foi comprada massinha (de modelar) para o aluno para trabalhar com ele, especialmente para ele. Nós temos blocos lógicos, material dourado, temos dominó, vários materiais, por causa da sala de apoio, porque realmente com aluno que tenha deficiência na sala de aula a sala de apoio dá o material necessário para você realizar o seu trabalho. Todos os professores que queiram (trabalhar com esse material) têm acesso. É muito vasto, é riqueza enorme de materiais”. (PSR4)

“Utilizamos muito pouco, porque eu te falo com toda a sinceridade, tem alguns jogos que eu sei manipular, devido aos cursos que eu fiz na Pedagogia, porque houve muitos seminários sobre jogos. Então, o que eu sei utilizar, eu utilizo muito, até aqui na minha sala. Eu utilizava muito o material na 1ª série, olhe, certas vezes, eu bolava era muito na minha casa: fazia o jogo da memória, que eu aprendi num curso que a gente fez, eles estimulam muito você a trabalhar com jogos, devido estimular a parte mental da criança, a parte motora e tudo. Agora, só que, infelizmente, nós não estamos preparadas. Eu não me sinto preparada de chegar nessa biblioteca, por exemplo, com o material dourado, até no curso da cadeira da universidade eu conheci o material dourado, mas eu tenho dificuldade”. (PSR3)

“A Regional X dá todo o material necessário para desenvolver o trabalho na sala de apoio.” (PSA1)

Planejamento das atividades da sala inclusiva (Anexo 4 – Questão: 6)

Neste tema surgiram três categorias, que podem ser observadas no Quadro 24. Quatro professoras (PSR4, PSR5, PSA1, PSA2) afirmaram que realizavam os planejamentos sozinhas. Três professoras (PSR1, PSR2, PSR3) responderam realizar planejamento em conjunto com outros professores, existindo troca de experiência entre eles. Como pode ser conferido nas seguintes falas das professoras:

“São duas salas da mesma série, então eu planejo junto com a minha colega da outra sala. A gente conversava muito. Eu perguntava se ela tinha aluno deficiente, e ela dizia que não tinha. E eu tinha, então eu conversava com ela sobre ele”. (PSR1)

“Nós fazemos planejamento geral e a professora da sala de apoio sempre está nos planejamentos”. (PSR2)

“Era com as professoras de 1ª série, aí vinha a orientadora e dava uma orientação a gente, mas era mais voltado para as experiências de vida. E tem também que no ano passado eu tive um apoio muito bom da equipe da Regional X. A gente se reunia todos os meses, teve um livro com modelos de atividade. Foi, em matéria de conhecimento, um ano muito bom! Houve muita troca de experiência, isso aí foi muito bom para as crianças ditas normais, porque foi para a sala normal, não para crianças ditas especiais. Eu sinceramente, fora o curso que eu fiz com você, eu não recebi nem uma orientação de como trabalhar com o Fernando não. Afinal de conta, é o que falam, somos polivalentes.” (PSR3)

“Eu tinha uma supervisora, mas o planejamento que eu faço em relação ao meu aluno com necessidades especiais sou eu mesma”. (PSR5)

QUADRO 24 - Planejamento das atividades da sala inclusiva

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Realiza planejamento sozinha	PSR4, PSR5, PSA1, PSA2	4
2) Planejamento em conjunto com outros professores, com troca de experiências	PSR1, PSR2, PSR3	3

Características da realização das atividades (Anexo 4 – Questão: 7)

Quando foi perguntado sobre as características da realização de atividades nas salas inclusivas, observa-se no Quadro 25, que foram encontradas quatro categorias nas respostas das professoras.

QUADRO 25 - Características da realização das atividades

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Realiza atividades diferenciadas entre os alunos incluídos	PSR1,PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2	6
2)Realiza adaptações das atividades (ampliação das atividades, modificação do mobiliário)	PSR1, PSR4, PSA1, PSA2	4
3)Concede maior atenção para o aluno incluído na realização das atividades	PSR2, PSR3, PSR5	3
4) Aplica as mesmas atividades para todos os alunos	PSR2	1

A categoria “realiza atividades diferenciadas entre os alunos incluídos” teve a frequência maior nas respostas das professoras (PSR1, PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2), seguida pela categoria “realiza adaptações das atividades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como ampliação das atividades, modificação do mobiliário” que teve frequência de quatro professoras (PSR1, PSR4, PSA1, PSA2). Eis os depoimentos das professoras:

“Eu passava as tarefas de acordo com as necessidades dele, porque ele não tinham coordenação. Então, tudo para ele eu fazia no tamanho grande, aí dava o giz de cera a ele, para ele pintar. Eu não podia dar um desenho pequeno a ele, porque senão na hora de pintar ele cobria o desenho todinho, não tinha coordenação”. (PSR1)

“Tarefas específicas para a dificuldade dele. Agora, eu procurava, eu pesquisava, eu fazia de acordo com as dificuldades dele, de acordo com o que ele estava atingindo”. (PSR3)

“Nas atividades, eu trabalho com ele a questão da coordenação motora, com papel, com massa de modelar. Isso dentro da sala. Tem dia que ele vem muito agitado, então, nesses dias, eu trabalho mais para descarregar as energias, através da massa ou amassando papel. A gente trabalha, também, a questão mais material pedagógico mesmo. A gente trabalha a questão da escrita, ele não pode escrever, mas eu pego as letras do alfabeto móvel. Então, ele vai montando as palavras e a gente vai estudando as sílabas. Ele até já conhece essa parte, ele já forma as palavras, você dá o alfabeto móvel e ele já forma palavras. Eu copio o texto na lousa e ele vai formando o texto com o alfabeto móvel. A partir do momento que ele vai formando a gente já vai estudando as sílabas e as letras. E na parte da escrita, eu prendo um pouco o pulso dele pra ele fazer alguma coordenação motora com o lápis, pois isso a gente também trabalha. Na Matemática eu trabalho mais com material concreto, com tampas para fazer as contas e eles contarem, trabalho também com palitos de picolé. Na parte de ciências e de Geografia eu explico para todos a exposição da matéria, vou falando e questionando uma pergunta ou outra e ele vai participando do que ele entende daquele assunto. Então, eu procuro sempre adaptar as tarefas para que ele sempre possa participar. Por isso que o meu plano é sempre um pouco diferenciado, trabalho com o concreto, porque dá para o aluno trabalhar Matemática com o concreto, ele fica pegando, dá para ele contar. É melhor do que eu utilizar só o quadro e o papel, então eu utilizo mais o concreto

mesmo que é mais fácil de os meninos entenderem e também do aluno participar coletivamente”. (PSR4)

“É, a turma é um outro nível, aceleração. Eu falo pra ele o que ele vai fazer. Eu fico trabalhando outro método diferenciado da turma, porque eu não vou trabalhar o mesmo método, até porque os textos são super difíceis; os alunos estão sendo preparados para a quarta série. Então, ele não atinge nem um objetivo (se o método for comum). Então, a gente tem que ter esse olhar: o aluno está aqui, mais a gente tem que adaptar o que é melhor para ele, se não ele não vai ter nenhum crescimento. Por exemplo, ele está no nível de alfabetização. Eu trago um texto com o nível de alfabetização.” (PSR5).

“Eu tenho que fazer a diferença, eu atendo a criança que tem só dificuldade de aprendizagem, então eu faço algum trabalho e com essa outra criança eu tenho que trabalhar de outras maneiras”. (PSA1)

“Cada ser humano é um ser humano, é singular. Então, você tem que ver se a maneira que você tá dando não estiver dando certo, não está clareando, então você tem que fazer de outra maneira. Eu costumo usar um aluno com um aluno, porque aquele que está ensinando melhora muito a auto estima dele e às vezes a minha linguagem não tem acesso tão bem como àquela criança com a do coleguinha dele. Então, quando eu vejo que eles estão quase no mesmo nível é bom demais, porque eles se ajudam demais! Então, essa sala aqui é uma sala lúdica, realmente. A gente utiliza muitos jogos, muitos jogos. . .” (PSA2)

“Concede maior atenção para o aluno incluído na realização das atividades” teve três freqüências (PSR2, PSR3 e PSR5). E a categoria “aplica as mesmas atividades para todos os alunos” foi encontrada na resposta de apenas uma professora (PSR2). Os seus relatos esclarecem:

“A atividade era as mesmas que eu fazia para os outros alunos. Estava trabalhando as vogais com os alunos, trabalhava com ele também; fazia atividade de artes, passava atividade de arte com ele também; tinha uma atividade de pintura, de recorte, de colagem, fazia com ele do mesmo jeito. Só que muitas vezes ele não conseguia fazer, ele não acompanhava. A maioria das vezes, noventa por cento das vezes era todo ajudado.” (PSR2)

“Bom, o aluno deficiente, na verdade, ele participava de todas as atividades que eram feitas na sala de educação infantil: dos cânticos, das pinturas, participava das estórias. Não participava das brincadeiras porque ele não saía da cadeira de rodas, mas o resto ele participava normalmente: entrava na roda, ficava ouvindo, participava verbalmente do jogo. Todas as atividades que as outras crianças faziam ele fazia também: das pinturas, dos recortes, das tarefinhas de coordenação, claro que com dificuldades, lógico!” (PSR2)

“Claro que a prioridade, as atenções se voltaram para ele: de sentar na frente, de a gente conversar mais com ele, as atividades mais específica para ele, porque apesar de ser um jardim, mas ele não tinha coordenação motora, nunca tinha freqüentado à escola, apesar de já ser um adulto.” (PSR2)

“(…) a criança com necessidade especial requer mais atenção, requer mais tarefas de acordo com a dificuldade dela, de certa forma a gente tem que voltar mais para ela do que para os outros. Vai chegar um ponto que você consegue equilibrar essa linha, mas vai ter certos momentos que eu vou ficar mais voltada, mas vai chegar ao ponto que ali já vai ser

tão automático, que tudo é o costume, é o hábito. Então, com o decorrer do tempo vai ser possível haver um equilíbrio com a criança dita normal com a criança diferente”. (PSR3)

“Olha, existe a diferença com relação à atividade e eu também tenho mais cautela com ele, mas eu tento tratar todos iguais”. (PSR5)

Características da avaliação do aluno (Anexo 4 – Questão: 8)

No que se refere às características da avaliação do aluno, apresentam-se as categorias no Quadro 26. Quatro professoras (PSR2, PSR4, PSA1, PSA2) disseram que a avaliação dos alunos é uma avaliação integral e a cada momento. E a professora PSA1 afirma também que avalia em conjunto com a professora da sala regular. A avaliação das professoras PSA1 e PSA2 se caracterizam por um trabalho diferenciado devido a natureza do seu trabalho que é um atendimento individual e diferenciado ao aluno. Eis as falas:

“É aquela avaliação contínua que a gente faz. Vai avaliando no dia a dia, vai vendo os progressos, vai vendo as dificuldades e tentando trabalhar essas dificuldades”. (PSR2)

“Eu faço mais pelo desenvolvimento dele, de como ele chegou e de que a cada dia ele está melhorando. Eu vejo esse progresso que ele está fazendo, a questão, vamos supor, da leitura dele, como é que ele faz, como é que ele já está na participação da aula, porque ele participa na aula normalmente. Ele responde as coisas, ele dá a idéia dele, se eu coloco um texto na lousa ele vai tentando copiar através do alfabeto móvel e vai lendo pra mim. Então, eu vou avaliando o desenvolvimento dele através disso, eu avalio em cada momento: na matemática, como é que ele vai desenvolver, como ele vai contar a história dele, porque, às vezes, eu dou uma figura aí ele vai contar a história. Então, eu vejo cada parte dessa aí: a coordenação motora, porque tem dia que ele vem altamente calmo, tem dia que ele vem eufórico, principalmente pelo estado que ele está passando agora, está passando um estado bem diferenciado, o retorno do pai está influenciando muito mesmo. O pai liga marcando um encontro com ele e não aparece, no outro dia ele está que você tem que parar tudo e começar novamente do zero: - vamos hoje na massinha, vamos descarregar isso. Então, eu vou avaliando ele em cada momento, como ele se encontra naquele dia.” (PSR4)

“A minha avaliação é assim, quando eu percebo que ele teve uma melhora, então, eu faço a avaliação junto com o professor da sala, pergunto o que ele acha de fulano, você acha que fulano tá melhorando, onde é que você acha que ele não tá melhorando, você acha que eu tenho condições de soltar fulano pra ele andar com as próprias pernas dele, se eu sair da sala fulano vai andar só, com as pernas dele? Aí, se a professora diz que tem, aí eu tiro e substituo por outro. Saiu um, entra outro. Ou, as vezes, elas dizem: “ vamos deixar mais um mês, até o meio do ano”. Porque tem alunos que com dois, três meses eu tiro daqui, mas tem aluno que passa seis meses aqui.” (PSA1)

“Quando a gente percebe que ele já está lendo, porque a minha maior preocupação aqui na sala de aula é que ele consiga ler e escrever e também eu me preocupo muito com a parte humana dele. Dele saber afastar para o colega sentar, dar um espaço, emprestar um lápis,

emprestar uma borracha. A gente tem que ver toda essa questão de partilhar, de ajudar.” (PSA2)

QUADRO 26 - Características da avaliação do aluno

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Avaliação integral do aluno e a cada momento	PSR2, PSR4, PSA1, PSA2,	4
2) Avaliação de acordo com as necessidades dos alunos (individualizada e diferenciada)	PSR4, PSR5	2
3) Promoção do aluno para outra série devido a idade	PSR1	1
4) Avaliação igual para todos	PSR3	1
5) Acompanhamento da realização da avaliação do aluno pela professora e permissão na ajuda dos colegas na realização das atividades avaliativas	PSR3	1
6) Avalia em conjunto com a professora da sala regular	PSA1	1

Duas professoras (PSR4, PSR5) disseram que avalia de acordo com as necessidades do aluno, sendo uma avaliação individualizada e diferenciada. Os relatos seguintes ilustram esta categoria:

“A avaliação se torna um pouco diferente, porque eu tenho que fazer tarefinhas um pouco mais direcionadas a ele, as necessidades que ele tem, e o que ele pode desenvolver numa sala de aula. Mas ele participa juntamente com os outros; se eu dou um texto para os outros lerem aí eu já dou o alfabeto móvel para ir fazendo, aí depois ele faz a leitura, depois eu leio o texto aí depois eu vou fazendo questionamento em cima do texto sobre o que ele entendeu, vou fazendo uma interpretação mais na questão de perguntas e respostas, pegando mais a questão da oralidade dele”.(PSR4)

“Era diferente porque a turma tinha a faixa etária mais alta, o nível era de terceira e quarta série. E ele não entendia, quando eu ia dar os textos ele não entendia porque eram textos difíceis, maiores. Então, ele não entendia, por isso eu tive que começar a trabalhar com a realidade dele. Então, eu comecei a arranjar textos com o nível de 1ª série e introduzi-lo”. (PSR5)

A professora PSR1 disse que na avaliação do aluno foi considerada sua idade para a promoção para outra série. Enquanto a professora PSR3 assinalou que realiza avaliação igual para todos os alunos e ajuda na realização das atividades avaliativas do aluno e permite que os outros alunos interfiram na sua realização. Os relatos, a seguir, ilustram esta afirmação:

“Por causa da idade. Ele foi da minha sala para o jardim II por causa da idade”. (PSR1)

“Eu fazia uma avaliação normal como eu dava para todo mundo, só que como eu acompanhava a prova dele de perto, eu ficava lá perto durante a avaliação, aí, as respostas que ele me dava, eu lia para ele as perguntas. Vou dar um exemplo bem claro, por exemplo, bola: eu lia soletrando e perguntava quantas sílabas tinha a palavra, e ele dizia: duas sílabas, aí eu botava ele só pra completar. Era, assim, um trabalho só ele respondendo oralmente. Então, eu colocava pra ele só aquilo que eu via que ele tinha condição de responder. E tinha um aluno “dito normal” que ele ajudava muito, lia para ele a prova e eu deixava. Ele ficava muito angustiado no período de prova: com vontade de terminar logo, não tinha paciência, eu dizia: tenha paciência que quando eu terminar de explicar pra turma eu fico com você fazendo, não tenha pressa.”(PSR3)

Características positivas dos alunos (Anexo 4 – Questão: 9)

Também foi perguntado às professoras sobre as características positivas dos alunos incluídos. Como pode ser conferida no Quadro 27, a categoria “ter boa socialização com os colegas”, foi a que teve maior frequência (4 professoras – PSR1, PSR2, PSR3 e PSR5). A categoria “ter habilidades acadêmicas (leitura, escrita, matemática e outros)” teve três frequências (PSR4, PSR5 e PSA1), enquanto que as outras categorias tiveram uma frequência cada: “ter boa percepção de coisas e pessoas” (PSR1), “realizar atividades esportivas” (PSR3), “ter boa compreensão” (PSR2), “participar ativamente nas aulas” (PSR4) e “ter um potencial a ser desenvolvido a partir da estimulação” (PSA2).

QUADRO 27 - Características positivas dos alunos

• Categorias	Participantes	• Fre q.
1) Ter boa socialização com os colegas	PSR1, PSR2, PSR3, PSR5	4
2) Ter habilidades acadêmicas (leitura, escrita, matemática e outros)	PSR4, PSR5, PSA1	3
3) Ter boa percepção de coisas e pessoas	PSR1	1
4) Realizar atividades esportivas	PSR3	1
5) Ter boa compreensão	PSR2	1
6) Participar ativamente nas aulas	PSR4	1
7) Ter um potencial a ser desenvolvido a partir de sua estimulação.	PSA2	1

A seguir apresentam-se trechos obtidos a partir das falas das professoras que ilustram as categorias do Quadro 27:

“Ele percebe muito as coisas, entendeu? Por exemplo ele conhece as pessoas da sala, o nome, ele grava o nome de todo mundo. Sabe o nome dos coleguinhas, dos professores, por exemplo, uma vez estava uma professora no microfone, a tia Marta. Da sala sem ele ver quem é, ele disse para mim: “Tia, é a tia Marta que está falando no microfone”. E era mesmo. Ele convive muito bem com a turma.” (PSR1)

“Primeiro, apesar de o problema dele ser de paralisia cerebral, mas ele é uma pessoa que compreende tudo o que você fala com ele, ele te ouve bem. Ele se expressa com dificuldade, mas ele tem uma boa compreensão e isso já ajudou. A dificuldade mesmo foi da coordenação motora, devido também ao problema dele, porque ele também tem problema físico. Então, dificultou muito o trabalho para ele segurar um lápis, pra fazer uma coisa. Mas aos poucos a gente foi encontrando um jeitinho.” (PSR2)

“Agora ele já consegue fazer alguma coisa. Mas sem avanço devido o problema físico dele e eu não sei como é que está agora nesse novo ano, mas eu acredito que ele tenha conseguido alguma coisa. Pelo menos a parte de socialização ficou ótimo, ele é super feliz na escola, ele adora ir para a escola. E as crianças hoje o recebe muito bem, gosta, ajuda num lanche, ajuda ir deixar um material e ele já se dá demais com as crianças.” (PSR2)

“Em matéria de esportes, ele gosta de jogar futebol, apesar dele ter um andar assim, assim como se estivesse o pé pequeno para o corpo, ele tem o andar meio arrastado. Mas ele gosta de praticar esportes. Agora em relação a leitura e matemática, ele tem dificuldade.” (PSR3)

“Em termos do desenvolvimento mental, eu o considero bem normal. Eu o considero um menino normal, porque ele sabe assimilar os conteúdos, ele participa das aulas, não na escrita, mas ele responde oralmente. Se você for trabalhar na questão da letra ele já tem um conhecimento; conhece um pouco da leitura na parte pré-silábica. Então, se você for fazer compreensão de texto lendo e depois perguntando a compreensão da leitura feita, ele realmente sabe responder tudo. Ele tem um pensamento lógico maravilhoso em relação a isso. Em Matemática, ele também é bom, ele tem um raciocínio bom para contas, trabalhando a realidade com dinheiro, principalmente se usar o concreto, ele se sai maravilhosamente bem. Ele tem um raciocínio lógico-matemático também maravilhoso. Ele é um aluno dinâmico na sala, ele coloca exemplos, conta histórias. Na questão da oralidade ele coloca os conhecimentos dele para todo mundo ouvir, para todos os seus amigos. Então, as outras crianças não têm como dizer que ele é diferente, porque a participação dele é igual, a única diferença que tem é a questão da escrita, mas ele escreve através do alfabeto móvel”. (PSR4)

“Ele é um menino muito carinhoso, ele gosta de ajudar a todos, ele não é agressivo e a turma ajuda a ele. Um dia desses, eu estava fazendo um trabalho, querendo saber como estava o cognitivo dele, o conhecimento, e os meninos queriam ajudar. E eu disse não ajudem, porque eu quero ver se ele está realmente tendo avanço.” (PSR5)

“Ele tem uma deficiência mental leve ele é uma criança esperta; ele não passa dificuldade; ele foi estimulado ainda pequeno; ele ler e escreve; ele tem uma dificuldade do raciocínio lógico-matemático. Isso, ele tem muito! Mas, se ele estiver fazendo a tarefa aqui e eu estiver aqui escrevendo a mesma coisa que os meninos estiverem escrevendo ele faz

qualquer movimento para você não perceber que ele tá olhando. Às vezes eu digo assim: esse menino é danado!” (PSA1)

“Todos eles, é aquela história. Com a quantidade de jogos que eu venho aqui, de repente uma criança mostra um potencial muito grande para desenvolver a percepção através do jogo. Toda criança tem um potencial dentro dela. Alguns demonstram isso, vai esboçar isso com mais dificuldade, com mais lentidão, mas se você pode encontrar o melhor meio para que a criança apresente o seu potencial.” (PSA2)

Dificuldades encontradas no trabalho com o aluno incluído

Nesta pergunta foram categorizados onze itens correspondentes às respostas das professoras, como pode ser constatado no Quadro 28.

QUADRO 28 - Dificuldades encontradas no trabalho com o aluno incluído

• Categorias	Participantes	• Fre q.
1) Dificuldade e resistência do aluno na realização das atividades propostas (dificuldade motora, de fala, escrita e outros), inerentes a deficiência	PSR1, PSR2, PSR3, PSR5, PSA1	5
2) Insegurança na assertividade do trabalho	PSR2, PSA1	2
3) Apresentação de choro constante do aluno	PSR1	1
4) Necessidade de maior atenção para o aluno por parte do professor	PSR1	1
5) Dificuldade de adaptação do aluno na sala de aceleração	PSR5	1
6) Dificuldade de socialização no início da inclusão	PSR2	1
7) Início tardio da escolarização	PSR4	1
8) Dificuldade na continuidade do trabalho da sala de apoio para a sala regular	PSA2	1
9) Diferenças entre os trabalhos dos professores PSR e PSA	PSA2	1
10) Dificuldades sociais e econômicas do aluno	PSA2	1
11) Agressividade do aluno	PSR3	1

As maiores frequências de ocorrências pertencem à categoria “dificuldade e resistência do aluno na realização das atividades propostas (dificuldade motora, de fala, escrita e outros), inerentes a deficiência” com cinco professoras (PSR1, PSR2, PSR3, PSR5 e PSA1). Os relatos das participantes esclarecem:

“A locomoção dele, tinha que dar mais atenção a ele porque ele não andava. Quando batia o recreio eu tinha que trazer ele aqui para o pátio, ainda bem que a mãe dele me ajudava muito”. (PSR1)

“As dificuldades todas porque ele não tinha coordenação motora, tinha muitos movimentos involuntários. Então, era difícil, porque, às vezes, chegava o final da tarde e ele ainda estava com a atividade do jeito que a gente tinha entregado. Então, a gente começou a pegar na mão, pedir que ele tivesse paciência; os próprios alunos já iam até ele e ensinavam, a gente colocava lá tudo a disposição dele. O que já melhorou muito, porque hoje ele já tem uma coordenação motora bem melhor. A fala dele é distorcida. A gente está com muita dificuldade. Isso, também foi um dos problemas com os alunos do jardim. Ele fala fazendo muito barulho, gesticula demais. E no início isso assustou às crianças”. (PSR2)

“Então, ele chegou e eu fui descobrindo pela dificuldade motora dele, pela dificuldade vocal, porque ele tem dificuldade para escrever e para falar, dificuldade para andar, ele anda se arrastando e mentalmente ele ainda é muito infantil – ele tem um leve retardo mental”. (PSR3)

“É com relação ao próprio cognitivo dele (a deficiência mental). Por ele ter uma deficiência mental leve não compreende certos textos que são passados no nível de aceleração”. (PSR5)

“Principalmente na questão da escrita, porque o aluno escreve cobrindo o que ele está escrevendo, ou seja, na proporção que ele vai escrevendo... toda a vida que ele quer olhar a palavra ele tem que tirar a mão que ele escreve, assim (por cima do que está escrevendo). Então, ele tem essa dificuldade. E como ele tem esse atraso mental ele é uma criança que chama muito atenção pra ele; ele não consegue ficar calado, ele quer conversar o tempo inteiro, ele quer contar as coisas lá da casa dele, quer contar que arrumou a casa. Às vezes eu deixo ele falar e depois eu digo: vamos agora aqui, vamos trabalhar. De início eu comecei atende-lo sozinho. (...) Ele tem muita dificuldade na Matemática, no raciocínio lógico matemático e de produção de texto: produzir um texto com começo, meio e fim, o aluno tem dificuldade. Se você pedir frases soltas ele faz, mas de fazer uma produção com começo, meio e fim ele ainda precisa caminhar. Ele também anda com dificuldade, não sei se você chegou a observar. Ele não baixa os braços; ele anda como se os joelhos dele fosse já cair.” (PSA1)

A categoria “insegurança na assertividade do trabalho” ficou em segundo lugar nas respostas das professoras com duas frequências (PSR2, PSA1), como confirmam os trechos de suas falas:

“A dificuldade é exatamente essa, de você saber se o trabalho com aquele aluno está sendo certo. Se é por ali mesmo? Se é esse caminho? A dificuldade de saber se ele está aceitando, se o caminho é aquele? Será que mudo alguma coisa?” (PSR2)

“É porque tem momentos que eu penso que eu não estou acertando, eu fico tão angustiada, fico me perguntando: será que é por aqui. Aí, as vezes, quando eu encontro com as meninas, que eu começo a conversar, aí eu vejo que o mesmo trabalho que eu faço aqui é desenvolvido em outra sala.” (PSA1)

As outras categorias tiveram frequência de apenas uma professora cada: “apresentação de choro constante do aluno” (PSR1), “necessidade de maior atenção para o aluno por parte do professor” (PSR1), “dificuldade de adaptação do aluno na sala de aceleração” (PSR5), “dificuldade de socialização no início da inclusão” (PSR2), “início tardio da escolarização” (PSR4), “dificuldade na continuidade do trabalho da sala de apoio para a sala regular” (PSA2), “diferenças entre os trabalhos dos professores PSR e PSA” (PSA2), “dificuldades sociais e econômicas do aluno” (PSA2) e “agressividade do aluno” (PSR3). Trechos das falas das professoras que exemplificam esses resultados estão apresentados a seguir:

“Ele chora muito, ele é muito emotivo. E, às vezes, isto atrapalhava a aula”. (PSR1)

“(…) tinha que dar mais atenção a ele porque ele não andava. Quando batia o recreio eu tinha que trazer ele aqui para o pátio, ainda bem que a mãe dele me ajudava muito”. (PSR1)

“Ele tinha onze anos com a idade mental de mais ou menos seis ou sete anos de idade. Então, fica super difícil essa inclusão numa sala de aceleração com crianças que vão ser aprovadas para a quarta série ou quinta série. O nível desse aluno (especial) é mais ou menos o de primeira série, porque ele está sendo alfabetizado”. (PSR5)

“Ele nunca tinha freqüentado à escola. Ele teve dificuldades inicialmente de adaptação, de socialização; mesmo porque os alunos achavam estranho uma pessoa - porque ele é um homem !.” (PSR2)

“A dificuldade do aluno é exatamente de ter sido trabalhado um pouco tarde. Ele começou a vir à escola um pouco tarde e não foi trabalhado diretamente com ele, isto é, se deixou ele muito à vontade, não teve aquele trabalho junto a ele e a mãe dele. E a dificuldade mesmo é a questão da escrita, porque ele não tem um controle dos membros superiores”. (PSR4)

“Não todos, mas alguns professores não dão continuidade. Você percebe o momento de regressão, é bem mais fácil você intervir com uma criança do que com um professor. O professor de repente diz: "ele não faz nada, aqui ele não faz nada". Inclusive já houve discussões aqui na escola - o que para mim parece ser um avanço monstruoso, para professora de sala regular não aconteceu nada. O fato da criança compartilhar do brinquedo dela com o colega para mim tem uma conotação que para professora não parece ser nada, entendeu? Quando você se propõe o aluno como um todo e não só de alfabetizar aquela criança (a ler, a escrever), mas não, você tem que ver o aluno como um todo - holísticamente, um ser humano no total - e que ele participe, que ele partilhe, que ele coopere, que ele intervenha em alguma coisa, que ele mostre a reação dele, que ele questione. Então, tudo isso são coisas que para mim, aqui nessa sala, são grandiosas e que quando eu percebo a professora diz que não viu nada, diz que comigo ele faz tudo e que com ela não faz nada. Eu já ouvi esse discurso de algumas.” (PSA2)

“Mas eu pego essa criança que eu trabalhei aqui na minha sala, com jogos e tudo, quase que individualmente, numa sala bem bonita com ventilador, de um aspecto altamente agradável, eu tocando nessa criança, muitas vezes, acariciando. Isso é diferente de quando eu pego essa criança e coloco numa sala com 26 alunos. Crianças que vem de casa e que o pai está bêbado, está na penitenciária, que o pai passou a noite brigando com a mãe. Então, a criança reflete naquele ambiente que ela está aquele comportamento. Então, aquele que está sendo incluindo tem que ser uma coisa muito delicada é muito difícil!” (PSA2)

“Lembro que no começo, ele era violento, sabe? Então tem muita mãe que reclamava. Hoje em dia, até para eu aprender a lidar com ele quando ele está com as crises dele, até para eu me acostumar, por que é uma coisa nova para os professores. Eu estava até comentando outro dia, a gente tem que receber esse aluno, mas nós não estamos preparados para receber. Assim, nós não temos uma orientação com os profissionais, com os psicólogos e outros. Para descobrir uma maneira para lidar com este aluno, a gente vai mais por instinto. Para quando ele reagir de violência, de bater, de chamar palavrões, até muitas vezes com cenas obscenas. Eu não revidar, de eu ir lá, conversar. Olha, eu demorei, hoje ele me dá menos trabalho que o resto da sala, eu acho que agora eu consegui o equilíbrio. Agora que eu digo de uns tempos para cá. De uns três meses para cá eu estou conseguindo este equilíbrio, ele está dando muito menos trabalho na sala, mas ele ainda tem momentos de agressividade, haviam muitas reclamações das mães”. (PSR3)

Vantagens da inclusão (Anexo 4 – Questão: 11)

Seguindo os relatos das professoras, observa-se que todas consideram, direta ou indiretamente, como principal vantagem da inclusão a socialização dos alunos, sendo as professoras PSR1, PSR2, PSR3, PSR4 e PSA2 que diretamente expressam esta vantagem. Enquanto as professoras (PSR3 e PSR4) consideram como vantagem a diminuição da exclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. A seguir estão os relatos dessas professoras:

“A socialização. Porque ele se dava muito bem com as outras crianças e elas gostavam muito dele”. (PSR1)

“A vantagem maior que eu acho é a socialização, o direito que ele vai ter de ter um convívio normal com as outras pessoas e de tentar também se educar um pouco, de aprender alguma coisa, de treinar as habilidades que ele poderá ter. Porque ele já tem, mas não está sendo desenvolvida. Ele tem um atraso, por isso que ele ficou no jardim I. Porque apesar dele ter vinte um anos, mas tem idade mental de dez, doze anos. Aí nós fomos conversando com os alunos e aos poucos eles foram aceitando. Logo passaram a fazer dever com ele, já eram amigos, ofereciam lanches, já ajudavam nas atividades. Isso com o passar do tempo. Foi difícil, no início, por conta dele já ser uma pessoa adulta numa sala de jardim.” (PSR2)

“Eu acho que essas crianças, no caso, ditas diferentes, seriam para elas não se acharem tão diferentes, porque elas têm condições. Eu acho, por exemplo, que um menino que não tem uma perninha completa não deve deixar de brincar”. (PSR3)

“É exatamente a socialização, porque quando ele vê, ele e o outro, ele nota que ele não é tão diferenciado como o outro. Ele nota que ele também é participante daquele meio. Então, a partir desse momento ele começa a criar vontade de participar e começa a querer interagir também, começa a questionar, a fazer parte do grupo. Então, eu acho que a inclusão é muito positiva, porque o deficiente nota que ele faz parte de uma sociedade, ele fica realmente um participante ativo, ele convive num meio que ele se sente importante, eu noto muito que ele se sente muito importante, ele não está só, ele faz parte de um grupo”. (PSR4)

“Até as crianças com Síndrome de Down são aceitas com a maior naturalidade, sem nenhuma rejeição das crianças, porque a gente sabe que esse preconceito vem dos adultos. As crianças gostam, brincam”. (PSA2)

As professoras PSR5 e PSA1 apresentam a possibilidade de estar ajudando uma criança com necessidades educacionais especiais e aprender com este processo como vantagem da inclusão. Eis os depoimentos das participantes:

“As vantagens! Eu acho o seguinte, as vantagens é que você está ajudando uma criança dessa, aqui habilitada, mas eu acho que nem todo o professor deve trabalhar com criança assim, porque a pessoa tem que ter vontade, porque dá muito trabalho e é muito difícil você trabalhar com uma classe totalmente diferenciada, principalmente uma sala de aceleração que os alunos estão naquela fase da adolescência e eles são, a maioria das crianças da sala de aceleração, repetentes e fora da idade prevista. Porém, com a inclusão eu conheci uma criança com necessidade especial e agora sei trabalhar e eu acho que a gente tendo vontade a gente pode ajudar essa criança da melhor maneira. (PSR5)

“Eu acho que todos só temos a ganhar. Eu acho, com certeza, a tolerância que você vai exercitar; você vai aprender a caminhar com esse aluno. Eu tenho aprendido muito! Eu acho que é um ganho tão grande para o professor, para o aluno, para os outros colegas, para os outros alunos; é um estímulo, é um ganho imenso! Você está aprendendo com ele, está aprendendo a trabalhar tua aceitação, a limitação sua e a do outro!” (PSA1)

QUADRO 29 - Vantagens da inclusão

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Socialização do aluno	PSR1, PSR2, PSR3, PSR4, PSA2	5
2) A possibilidade de estar ajudando uma criança com necessidades educacionais especiais e aprender com este processo	PSR5, PSA1	2
3) Diminuição da exclusão do aluno com necessidades educacionais especiais	PSR3, PSR4,	2
4) Aprovação do trabalho da escola pela família e seu apoio para o processo de inclusão de seus filhos	PSR2, PSA2	2
5) Superação de dificuldades a partir da interação e ajuda	PSR3	1

dos outros alunos		
6) Aparecimento do sentimento de cidadania para o aluno incluído	PSR4	1

As professoras PSR2 e PSA2 consideram como vantagem da inclusão a aprovação do trabalho da escola pela família e seu apoio para o processo de inclusão de seus filhos.

Eis os relatos:

“Pontos positivos são vários: a aprendizagem não é das melhores, mas por exemplo, na parte da coordenação motora ele já tem, da socialização ele já tem; a gente sente que ele é mais feliz, porque está interagindo, já é aceito, não é mais visto como pessoas estranhas, como no início. E a família adora! Acha bom na escola! Ele já participa das programações, das festividades, já participam mais na sala de aula, embora ele fale com dificuldades, mas agora a participação é cem por cento na sala de aula. Até nos ajuda agora, devido ele já ser adulto, aí já ajuda numa atividade ou noutra; até em aconselhamento quando a turma tá muito barulho aí ele pedia para fazer silêncio, para prosseguir. Ele adora essas coisas. Eles preparam às festas de Natal, vêm encabeçando às festinhas da sala.” (PSR2)

“Quando um pai vê que um filho progrediu fica muito feliz, então é a boa vontade de não deixar aquela criança faltar a aula. Tem professora que realmente chega e diz. Você fica feliz quando chega numa reunião de planejamento que a professora diz: olhe, depois que “fulano” foi pra sala de apoio: como ele progrediu, como ele está sabendo participar, tá cooperando, tá fazendo as tarefas, tá respondendo as coisas. Então, é uma coisa gratificante, quando você vê a boa vontade, também, da professora em lhe ajudar.” (PSA2)

“Uma das alunas com Síndrome de Down é totalmente incluída. A gente teve muita sorte, porque ela está super bem, está até chorando porque às férias está chegando e ela não consegue aceitar as férias, porque ela não tá querendo sair da escola e ela teve um progresso monstro. Hoje a mãe dela me deu até um depoimento que me emocionou muito. Ela disse que há quanto tempo que a aluna estava em instituição de Educação Especial e nunca avançou como ela avançou aqui. Como outro aluno também era uma criança que não falava. Ele tem uma dificuldade mostra na linguagem e há muito tempo que ele estava fazendo tratamento fonoaudiológico e não conseguiu avançar e aqui ele está falando bem direitinho. Graças uma fonoaudióloga porque ela deu um curso pra gente e deu algumas dicas pra fazer no espelho, e eu fiz com ele e realmente foi muito bom, foi um sucesso. Então, eles chegaram aqui e são acolhidos naturalmente.” (PSA2)

A professora (PSR3) considera, também como vantagens da inclusão a superação de dificuldades a partir da interação e ajuda dos outros alunos. E a professora PSR4 denota como vantagem da inclusão o aparecimento do sentimento de cidadania do aluno. Os relatos transcritos a seguir confirmam tais afirmações:

“Pois é, isso não impede dele brincar. E eu acho que é isso, uma criança com necessidades educacionais especiais se conviver com outras crianças, ela vai superar as deficiências dela porque ela vai usar aquela que sabe como uma incentivadora, porque ela não se sente diferente, somos nós que fazemos elas diferentes, somos nós que olhamos pra ela que tem um olhinho puxado, é nós que olhamos para o menino que é todo lezadinho. Então, somos

nós que fazemos a diferença. As crianças têm tanta facilidade de se considerar normais, que aquelas crianças elas não aceitam no começo, olha um pouco assim, mas depois eles se tornam tudo igual e amigos”.(PSR3)

“O que eu acho da inclusão é realmente você sentir, num dito excluído, a aceitação dos outros, porque o que eu vejo com este aluno é que ele se sente importante para a sociedade, hoje ele se sente um cidadão, por quê? Porque ele tem os mesmos direitos que os outros: ele participa da merenda, ele participa da fila, da aprendizagem, ele divide o que ele sabe, aprende com o outro o que não sabe. Então, a questão é que ele se sente realmente importante dentro da sala de aula. Então, eu acho que a realização maior é isso, você ver uma pessoa, principalmente uma criança se sentindo que não tem o seu próprio valor. Então, eu acho que esse aí é o maior ganho possível você ver nele o sorriso e a alegria de ele ser um participante”. (PSR4)

Dificuldades encontradas no processo de inclusão (Anexo 4 – Questão: 12)

Foi perguntado, também, às professoras sobre quais as principais dificuldades encontradas durante o processo de inclusão. Pode-se conferir no Quadro 30 que as repostas foram bem diferentes e que as professoras apontaram para várias dificuldades. Foram categorizados 21 itens e serão apresentados, a seguir, alguns relatos que os caracterizam.

As categorias que tiveram maior freqüência nas respostas das professoras foram as seguintes: “dificuldade na aceitação da inclusão pela falta de informação e conhecimento dos professores sobre as necessidades educacionais especiais” (PSR3, PSR4, PSR5, PSA1, PSA2) e “falta de apoio de outro profissional em sala de aula” (PSR1, PSR3, PSR4, PSA2). Eis os principais relatos das professoras:

“Eu acho que a falta de preparo do professor, a falta de condições físicas da escola, a falta de apoio das Regionais, no caso, porque uma professora trabalhar com crianças deficientes sem ter o apoio de outra pessoa dentro da sala. Vamos supor que numa sala de 30 alunos tenha 2 ou 3 alunos com necessidades especiais. Vai ser muito difícil para a professora trabalhar, porque vai ter um momento que ela vai se voltar só para ele, só para aquele grupo, e os outros, como é que ficam? Ficam soltos? Ficam igual a um robzinho quando a professora está ocupada fazendo alguma coisa eles vão ficar quetinhos ou então fazendo aquela tarefa? Tem que ter um apoio, um comprometimento de todos os órgãos interessados. Tem que começar desde as Regionais, facilitando pessoas que ajudem a professora na sala de aula e a capacitação desses professores.” (PSR3)

“Eu estou no maior dilema, porque eu vou ter que deixar a sala de aula. Aí o meu maior problema de não deixar o turno da manhã foi o aluno deficiente. Porque eu já disse que vou deixá-lo porque eu não vou tirar ele da inclusão.É difícil encontrar um professor que queira acompanha-lo. Mas, eu já estou ajeitando a pessoa, que é para no segundo semestre ela assumir, mas eu vou continuar com ele na informática.” (PSR4)

“ Às vezes eu acho que é o colega aceitar, aceitar os desafios, porque às vezes o professor não quer aceitar um aluno na sala dele.” (PSA1)

“A aceitação vem da base, lá debaixo, porque o professor nunca foi trabalhado para atender esse aluno; ele não sabia que tinha esse aluno. Esse aluno era escondido, agora ele tem que estar na rua; esse aluno era colocado nas instituições ou lá no fundo do quarto ou lá no quintal. Então, era uma pessoa escondida que agora está aí fora. Está dizendo: “olhe eu estou aqui, eu existo, olhe pra mim!” Aí os professores ficaram apavorados, todos nós nos apavoramos com a idéia de trabalhar com a criança, a gente fica apavorado.” (PSA1)

“Agora quando um professor não está preparado para receber. Por exemplo, a professora da sala de apoio prepara essa criança, coloca ela dentro da sala e se a professora não sabe por onde conduzir essa criança ela poderá ter um retrocesso.”

As categorias que tiveram três freqüências nas respostas das professoras foram as seguintes: “falta de recursos como material pedagógico para ajudar no processo de inclusão” (PSR1, PSR2 e PSR4); “falta de apoio de profissionais especializados (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros)” (PSR1, PSR3, PSA2); “comunicação tardia para o professor sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala” (PSR1, PSR3, PSR5). Isto é, as professoras eram informadas sobre as necessidades dos alunos depois de um certo tempo após a inclusão ou quando elas sondavam informações sobre os alunos. Esta última categoria foi bem caracterizada principalmente na entrevista da professora PSR4 quando ela relata a dificuldade de escolher um outro professor que possa e queira ter o aluno em sua sala de aula no ano posterior. Eis os relatos de algumas participantes que ilustram as informações anteriores:

“ Existe muita falta de material e de apoio na escola. Este é um dos maiores problemas pra a inclusão e para as atividades da escola em geral.” (PSR1)

“A desvantagem é a falta de recursos, e de treinamento que nós não temos para trabalhar como é pra ser com eles, os alunos com necessidades educacionais especiais.” (PSR2)

“As dificuldades que eu encontro é porque eu acho que eles se preocupam muito com a questão somente do professor. A maior dificuldade que eu acho é porque a gente não tem apoio. O meu aluno tem problemas de cadeiras de rodas, daqui uns dias ele não pode nem vir para a escola por causa da cadeira que tá caindo no meio do caminho. E eu vejo que a gente fica totalmente de mãos atadas porque ninguém não tem o apoio de ninguém: “olhe, tá assim, pois vamos lutar”. Então, às vezes, a gente como professor só se preocupa com o conteúdo da sala, e em ele está presente, mas o bem está dele. E isso dificulta muito para a gente.” (PSR4)

“ É a falta de uma equipe técnica que acompanhe esse processo, que seria importante. Mas as pessoas insistem em dizer que é uma coisa fácil, que não é necessário, mas quem convive, quem pratica sabe que é necessário, e que a professora da sala de apoio fica sendo uma super tudo, porque a gente tem que fazer um trabalho também com a professora. Tem professora que diz, não mulher, pela amor de Deus, não bote esse menino para mim não. Aí é muito difícil você convencer essa professora, sem que essa criança perceba esse momento. Então, eu acho que esse processo é meio doloroso. É a boa vontade, tem alguns professores que ajudam, acham que é possível, e a boa vontade dos pais”. (PSA2)

“Eu soube que o aluno tinha deficiência mental pela supervisora que chegou para mim e disse, foi na primeira vez que eu levei ele para a diretora. Isto aconteceu depois de dois meses que ele estava em minha sala.” (PSR3)

“Eu acho que ele entrou aqui mais ou menos em março desse ano. E tem outra coisa, a mãe dele não falou nada comigo, eu tive que ir conversar com a mãe, perguntar o que era que ele tinha”. (PSR5)

“No primeiro mês eu já falei com a mãe, mas a mãe disse que tinha muito medo de dizer a verdade e a escola não incluir essa criança.” (PSR5)

“As dificuldades foram essas: a falta de organização, que eu já disse para a direção que quando incluírem uma criança façam uma sondagem, chamem uma professora pra saber o que é que aquela criança já sabe pra poder incluir essa criança numa série para ela não ter dificuldade. Saber qual é a deficiência dele; não incluir só por incluir e ter organização”. (PSR5)

A categoria “falta de preparação dos professores (necessidade de realização de cursos e capacitações)” teve a adesão das professoras PSR3, PSR4 e PSA2 enquanto a categoria “falta de espaços alternativos para levar as crianças em momentos de crises” foi indicado pelas professoras PSR2 e PSR3. A professora PSA2 representa bem a necessidade de uma melhor formação do professor da sala regular com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, na seguinte fala:

"Só que eu continuo achando que esses cursos deveriam ser para as professoras que irão receber essas crianças que se pretende incluir. Nós, de sala de apoio pedagógico, eu sei que ninguém nunca está pronto, sempre tem algo a aprender, só que nós já aprendemos muito, o suficiente para conduzir a sala e que agora acho que deveria ser dada a oportunidade para as professoras que irão receber essas crianças." (PSA2) E2

A categoria “dificuldade de inclusão em uma sala de aceleração” teve a resposta das professoras PSR5 e PSA1, como pode ser visto a seguir:

“ Ele tinha onze anos com a idade mental de mais ou menos seis ou sete anos de idade. Então, fica super difícil essa inclusão numa sala de aceleração com crianças que vão ser

aprovadas para a quarta série ou quinta série. O nível desse aluno é mais ou menos o de primeira série, porque ele está sendo alfabetizado.” (PSR5)

“A professora do ensino regular queria, no meio do ano, devolver ele para uma sala de 1ª série. Eu disse para ela: já que ele está numa aceleração agüenta ele até o fim, depois chama a mãe e conversa; porque para ele vai ser mais doloroso sair agora no meio do ano e ser rebaixado lá para uma 1ª série. Ele não tem condição de fazer uma 3ª série, ele não tem condição ainda de fazer uma 2ª série. Mas, uma 1ª série ele tem condição”. (PSA1)

A professora PSR3 indicou sozinha as seguintes dificuldades: “dificuldade na avaliação dos alunos”; “preconceito dos pais dos outros alunos”; “falta de condições físicas das escolas”; “falta de apoio dos órgãos oficiais (regionais e secretaria de educação)” e “quantidade numerosa de alunos na sala regular”. Eis alguns relatos deste professor:

“Eu acho que muitas vezes os preconceitos dos pais, ou de não entender. No caso deste aluno, ano passado, eu dizia: mas como é que pode! Tinha um menino, e o filho dela nem era essas santidades toda, mas quando brigava com o aluno deficiente, tinha a coisa dele ser maior e ser deficiente. Elas vinham: “um menino grande desse, a gente nota que ele não é normal, porque nessa idade, desse tamanho ficar numa sala com crianças pequenas”. Que no caso, a diferença dele era bem maior, a turma era toda mais ou menos do mesmo tamanho, mais ou menos da mesma idade, mesmo a que chegavam perto da idade aluno deficiente eram menores, porque ele é um homenzinho, todo parrudinho e tudo. Então, eu sentia esse preconceito dos pais, de alguns. Então, eu pedia pra que eles compreendessem.” (PSR3)

A professora PSR5 apresentou, também, várias dificuldades: “falta de organização, planejamento e preparação anterior para a inclusão”; “dificuldade de inclusão em uma sala de aceleração”; “falta de tempo do professor para estudar e aprender coisas novas, se atualizar”.

“É a falta de organização que existe. A LDB fala que você tem que incluir, mas essa inclusão tem que ser organizada, planejada, porque se não a criança vai ficar afastada do meio que ela está. E esse planejamento, antes de tudo tem que fazer uma sondagem, como eu falei anteriormente, pra gente poder saber como vai trabalhar com essa criança para que no futuro ela possa saber lidar com a convivência no mundo que nós vivemos”. (PSR5)

“Teve prática, mas nós passamos muito tempo sem praticar na própria escola. Com mais de dois anos depois foi que a gente foi começar a receber o aluno na escola. Então, me gerou uma certa insegurança – será que vai dar certo? Agora é hora de praticar e como é que vai ser? A gente teve todo aquele cuidado, é lógico”. (PSR2) (A professora teve um curso de capacitação e somente após dois anos recebeu o aluno).

A professora PSR2 apresenta sozinha como dificuldades: “dificuldade inicial de socialização”; “necessidade do professor oferecer bastante atenção ao aluno”, “dificuldade

do professor saber se está fazendo o trabalho certo” e “rejeição dos pais dos outros aluno”.

Eis a seguir alguns trechos da fala desta professora:

“Ele nunca tinha freqüentado à escola. Ele teve dificuldades de adaptação, de socialização; mesmo porque os alunos achavam estranho uma pessoa - porque ele é um homem ! Ele tinha vinte e um anos na época. Eles acharam muito estranho a convivência daquelas crianças com uma pessoa já adulta na sala do jardim. Então, foi difícil tanto para as crianças como para ele próprio aquela socialização. Ficou, no início, muito inibido” (PSR2)

"A primeira dificuldade foi a não aceitação das mães das crianças da turma. Porque elas não conheciam a deficiência; as crianças chegavam com medo. Foi preciso fazer um trabalho com as crianças e também fazer um trabalho de acompanhamento com as mães. Ele já era adulto e com uma turma de crianças de 5 e 6 anos e de cadeiras de roda, com dificuldades de fala. Então, isso dificultou muito!" (PSR2)

“As famílias, de início, também não aceitaram. As mães não queriam que os filhos delas ficassem numa sala que tinha uma pessoa louca - que elas dizem assim. Mas, na verdade ele não é louco. Aí a escola se reuniu, conversou com as mães, com os alunos e aos poucos eles foram aceitando e hoje eles aceitam sem nenhum problema.” (PSR2)

A categoria “falta de comunicação e troca de experiências entre os professores” foi indicada pelas professoras PSR1 e PSR3 e a categoria “falta de condições para o aluno está incluído na escola, como por exemplo, mobiliário adaptado e melhores condições de cadeira de rodas para a locomoção” foi indicada apenas pela professora PSR4. Eis alguns relatos:

“Tivemos cursos sobre as deficiências e cada turma de professor da escola fez sobre uma deficiência diferente, mas não houve um encontro com esses grupos que fizeram esses cursos para poder se trocar experiência”.(PSR3)

“Eu posso chegar na minha turma, mas como é que as meninas da Secretaria vão saber que eu tenho curso sobre determinada deficiência, ou que eu estou pronta para trabalhar com crianças com deficiência auditiva. Aí, se eu pego uma criança com deficiência motora eu não vou saber lidar, no entanto, a professora que fez seus conhecimentos para mim”. (PSR3).

“Quando eu vim ver o aluno eu não sabia que ele estudava aqui, ninguém me falou que ele estudava aqui. Eu estava sentada lá na diretoria quando eu vi aquela criança passar e só o jeito dele andar, pensei: esse menino tem problema; esse menino estuda aqui? Aí, ele entrou no banheiro e eu fiquei na porta do banheiro e perguntei: como é seu nome? - E ele disse. E você estuda na classe de quem? – Da (...).Eu esperei a professora dele e perguntei: O que é que o aluno tem? Porque eu posso atendê-lo na minha sala. Aí, ela disse: tu pode? – Eu posso e devo atendê-lo na minha sala. Então, a gente tem que sentar, conversar e ver quais são as dificuldades dele, você me passa quais são as dificuldades do aluno e eu vou trabalhar lá na minha sala. Mas, eu acho que as outras pessoas acolheram bem o aluno. Agora, é porque, também ele não tem nenhum estereótipo." (PSA1)

“(…) inclusive numa entrevista da Nova Escola que eu tinha lido, e que eu achava que era possível, mas para que isso acontecesse às escolas teriam que estar prontas para receber essa criança. Por exemplo, aqui no nosso caso, nós temos um menino que depende de cadeira de rodas. E a escola não está preparada, é a mãe levantando daqui para ali, ele anda na escola todinha, mas é a mãe fazendo força, levantando ele daqui para ali. Então, não pode dizer que a escola está preparada para receber uma criança com deficiência. Tem a parte física da escola e os professores não são preparados”. (PSR4)

Necessidades das professoras para uma inclusão efetiva (Anexo 4 – Questão: 13)

Diante das dificuldades apresentadas anteriormente, perguntou-se para as professoras quais as principais necessidades para a realização efetiva da inclusão, isto é, o que elas apontam para a melhoria deste processo. Os dados desta questão estão apresentados no Quadro 31.

No que diz respeito a estrutura de uma forma geral da escola, as professoras PSR1, PSR2 e PSR3 colocaram que a acessibilidade física da escola (salas de aulas, corredores, banheiros e ambientes acessíveis) era um ponto importante a ser revisto no processo de inclusão. A preparação das escolas para a inclusão (necessidade de planejamento) foi apresentada pelas professoras PSR2, PSR4, PSR5 e PSA2 como necessidades para uma inclusão efetiva e uma equipe multidisciplinar de apoio (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo) foi indicada pelas professoras PSR1, PSR3 e PSA2. A seguir apresentam-se trechos das falas das professoras que caracterizam as categorias acima:

“Inclusive nós temos o problema de estrutura no prédio, porque a maioria tem cadeiras de rodas e tem aquela dificuldade porque não tem estrutura na escola, o problema do acesso aos banheiros é difícil. Estrutura física não tem.” (PSR2)

“Eu acho primeiro a estrutura física da escola, a escola não é acessível, porque o que acontece muito nas Regionais é que eles vêm as coisas lá no Sul, ver muito bonito, como eu vejo lá na revista Nova Escola, vê como se fosse uma coisa muito bonita e muito comum, só que pra chegar a isso não vê que houve todo um processo, houve um momento de sucesso, houve um momento de derrota. E querem implantar aqui da mesma forma. Desta forma tem que mudar a estrutura física da escola, preparar os professores, dar condições a esses professores para trabalhar”. (PSR3)

“Bom, eu acredito para que haja a inclusão nós necessitamos de professores mais preparados, de escolas mais preparadas, porque, na verdade, a escola e nós professores não estamos preparados para receber o aluno. Então, a gente precisaria ter mais preparo, estudar mais para poder saber receber, conhecer mais sobre as deficiências para poder fazer um trabalho mais elaborado, não ficar uma coisa solta, receber por receber e não saber o que fazer.” (PSR2)

“Não, eu acho que não deveria mudar, porque a aceitação nós já temos; agora o que nós estamos precisando é de melhores condições para trabalhar com essas pessoas especiais e de mais treinamento, porque, na verdade, nós não temos e também de mais recursos”. (PSR2)

“Eu acredito na inclusão desde que tenha uma equipe multidisciplinar pra apoiar esse professor que está recebendo essa criança que está sendo incluída. Mas, nós sabemos que na realidade isso não existe. A coisa é muito bonita no papel; eu vi nesse último encontro que nós fizemos sobre autismo que foi excelente, porque ele disse pra gente que inclusão

não se faz por decreto, não se faz com caneta, é o dia-a-dia. É muito difícil! É lindo? É. É possível? É. Mas, tem que ter tudo que for necessário para que a professora faça uma coisa dela”. (PSA2)

“Eu acho que os órgãos responsáveis pela educação deveriam ter o cuidado e já prepararem, já que eles querem fazer essa inclusão, é um modismo danado essa inclusão, não só o professor da sala de apoio, mas sim os professores do ensino regular, principalmente, porque é esse professor que vai receber essa criança dentre outras. É muito fácil eu receber essa criança com deficiência, seja ela qual for, na minha sala com dois, três alunos, no máximo, numa sala totalmente ambientada, com ventilador, com estímulos visuais. Isso, é diferente de um professor numa sala numerosa, com crianças com vários tipos de comportamentos e você pegar e incluir essa criança e a professora não estar preparada para isso. Então, eu acho que as regionais deveriam preocupar-se também com isso, principalmente. Ou seja, dava um curso para a professora de sala de apoio e uns dias dava para as professoras de sala regular, até sei lá . . Mas, tem aquela história que a professora não pode se ausentar. Quando eu falo assim: vai ter curso, aonde é? É lá no Centro de Referência do Professor, onde era o mercado central; dizem logo: vou nada! Tenho mais o que fazer. É muito difícil!”

“Mas aqui a ajuda mesmo. Técnicos! Todas as reuniões as meninas reivindicam uma Fonoaudióloga, uma Terapeuta Ocupacional. Seria excelente se toda escola que tivesse uma sala de apoio tivesse uma Fonoaudióloga, uma Terapeuta Ocupacional, uma Psicóloga. Eu parto do princípio da seguinte coisa: o professor antes de qualquer coisa, antes de qualquer condição ele é um ser humano, dotado de sentimentos, ele fica triste, ele fica indisposto, ele fica de “saco cheio”. Mas as pessoas tendem não vê isso. O professor é “pau pra toda obra”! Mas não é não!” (PSA2)

Sobre a formação e preparação das professoras, quatro delas (PSR2, PSR3, PSR4 e PSR5) indicaram a necessidade de cursos para uma melhor formação dos professores; duas (PSR1 e PSR3) apresentaram uma formação mais voltada para a prática (voltado para o trabalho, para o saber fazer); cinco professoras (PSR2, PSR3, PSR4, PSR5 e PSA2) denotaram a necessidade de professores mais preparados para a inclusão e professora PSR5 assinalou como importante a necessidade do professor ter maior conhecimento sobre adaptações curriculares e avaliativas para a inclusão. Algumas falas das professoras ilustram:

“Então, eles já chegam assim: Vai ter que receber a criança “dita especial na escola”, mas não dá condições ao professor, dão aquelas apostilas pra gente ler, aquelas palestras. Só que a gente sente falta da parte prática que a gente não vê, não é acostumado a trabalhar com esse tipo de criança. Então, a gente teria que fazer, eu acho até, um estágio, não digo de seis meses, mas pelo menos ter uma convivência numa escola de crianças ditas especiais, para, pelo menos, adquirir segurança para trabalhar com essas crianças. Porque se eu passo uma semana fazendo um estágio numa escola de criança especial eu vou vivenciar aquilo, então eu vou sentir as diferenças dela então eu vou ter condições de trabalhar com uma criança “dita especial”. (PSR3).

“(…) porque eu acho que o professor estando preparado para receber essa criança, ele tem condições de trabalhar com ela a ponto de não haver um disparate tão grande entre os alunos ditos normais ou não. Eu acho que esse professor estando capacitado, porque não é só a parte teórica, tem que ter a parte prática, teria condição de fazer um bom trabalho.” (PSR3)

“O que eu acho fundamental na escola para que haja uma inclusão efetiva é primeiramente a questão da capacitação do professor e outra coisa, trabalhar o lado humano do professor, porque apesar de eu ter deficiência, o ser humano é dotado de conhecimentos, de capacidades e ele tem o desenvolvimento igual aos outros; tem uma dificuldade igual a tida pelos ditos normais. Então, eu acho que tem que trabalhar mais o professor na questão da aceitação do aluno com deficiência.” (PSR4)

“Deveria se manter um curso de capacitação para todos os professores, porque todos os professores vão receber alunos, independente de nível de escolarização se é 7º ou 8º, se é 1º grau do ensino fundamental. Tem que fazer um curso para habilitar esses professores, porque quando esse aluno chegar ele vai ter uma deficiência, uma limitação. Então, o professor tem que estar preparado para receber essa criança, essa criança não é limitada, existe a deficiência.” (PSR5)

“Um curso de habilitação e professores preparados para receber essas crianças e fica difícil porque nem todos os professores. . . Porque é muito difícil trabalhar com essas crianças, principalmente com a inclusão dentro da sala de aula. Eu acho que nem todo mundo aceita. Não é aceitável. Nem todo professor aceita. Então, fica difícil.” (PSR5)

No que diz respeito às necessidades referentes ao trabalho, a professora PSR3 indicou sozinha duas necessidades: maior comunicação, troca de informações e experiência entre os professores e trabalho com a informática na escola, enquanto que a professora PSR5 assinalou como necessidades trabalho em grupo com a coordenação e direção da escola e maior ajuda da sala de apoio. Eis um relato ilustrativo:

“Eu acho, em primeiro lugar, funcionar o que eles dizem que poderia ajudar, por exemplo, a computação eu acho que ajuda demais, como tipo, o prazer de conhecer. Eu acho que só o fato de eles estarem movimentando, utilizando, eles vão despertar, vai estimular mais o cérebro dessa criança a procurar a produzir, conhecer mais. Eu acho que é como se a máquina tivesse quase parando e a pessoa tivesse um incentivo e não tivesse vontade de parar ali, é como a gente mesmo – normais – se a gente parar de estudar chega um tempo que a mente da gente estaciona, a gente não evolui. Então, as coisas que é necessária para estimular essa criança, que a escola tivesse.” (PSR3)

A necessidade de “maior comprometimento dos órgãos responsáveis para que a inclusão aconteça (secretaria da educação e regionais)” foram apresentadas pelas professoras PSR3 e PSR4. Eis a seguir um trecho da fala de uma professora:

“A capacitação eu acho que deveria participar não só (as pessoas) desta escola, mas toda a Regional deveria trabalhar em prol disso. Não é capacitar só uma escola, mas todas. Nós estamos na Regional X, então, é trabalhar todas as escolas daquela regional, para não ficar só aquele colégio recebendo alunos especiais. Eu acho que tem que ser abertos para todos, por quê? A mãe do meu aluno já tem a vantagem de morar perto da escola, já traz a cadeira de roda - o que já é um sacrifício. Você já pensou se fosse um colégio mais distante! Então, se isso fosse aberto a todas às escolas seria mais viável a mãe levar o seu filho para uma escola mais próxima de sua casa.” (PSR4)

QUADRO 31 - Necessidades das professoras para uma inclusão efetiva

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Professores mais bem preparados para a inclusão	PSR2, PSR3, PSR4, PSR5, PSA2	5
2) Escolas preparadas para a inclusão (necessidade de planejamento)	PSR2, PSR4, PSR5, PSA2	4
3) Cursos para uma melhor formação dos professores	PSR2, PSR3, PSR4, PSR5	4
4) Acessibilidade física da escola (salas de aulas, corredores, banheiros e ambientes acessíveis)	PSR1, PSR2, PSR3	3
5) Equipe multidisciplinar de apoio (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo)	PSR1, PSR3, PSA2	3
6) Formação dos professores mais voltada para a prática (voltado para o trabalho, para o saber fazer)	PSR1, PSR3	2
7) Maior comprometimento dos órgãos responsáveis para que a inclusão aconteça (secretaria da educação e regionais)	PSR3, PSR4	2
8) Maior comunicação, troca de informações e experiência entre os professores	PSR3	1
9) Trabalho com a informática na escola	PSR3	1
10) Necessidade do professor ter maior conhecimento sobre adaptações curriculares e avaliativas para a inclusão	PSR5	1
11) Trabalho em grupo com a coordenação e direção da escola	PSR5	1
12) Maior ajuda da sala de apoio	PSR5	1

Concepções das professoras sobre as mudanças na prática pedagógica após a inclusão

(Anexo 4 – Questão 14)

A seguir, no Quadro 32 são apresentadas as categorias e suas frequências de respostas em relação às mudanças ocorridas na prática pedagógica após a inclusão.

QUADRO 32 - Concepções das professoras sobre as mudanças na prática pedagógica após a inclusão

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Maior atenção oferecida ao aluno incluído	PSR1, PSR2, PSR3, PSR5	4
2) Mudou pouco sua prática pedagógica	PSR3, PSA1, PSA2	3
3) Adaptações realizadas nas tarefas que diferenciam das atividades do grupo	PSR1, PSR4	2
4) Tornou-se mais uma pessoa mais humana	PSR5	1

Os resultados indicaram, de maneira geral, que as professoras disseram ter mudado suas práticas pedagógicas, principalmente na maior atenção oferecida ao aluno incluído (PSR1, PSR2, PSR3, PSR5) e nas adaptações realizadas nas tarefas que diferenciam das atividades do grupo (PSR1 e PSR4), enquanto as professoras PSR3, PSA1 e PSA2 afirmaram ter mudado pouco sua prática pedagógica. Somente a professora PSR5 afirma que se tornou uma pessoa mais humana após a inclusão. As professoras PSA1 e PSA2 afirmam ter mudado pouco sua prática devido sua rotina de trabalho atender alunos com dificuldade de aprendizagem ou deficiência, mesmo antes da inclusão. As falas das professoras transcritas a seguir ilustram as afirmações anteriores:

“Mudou um pouco, mas não foi totalmente, porque eu acho que a ele a gente tem que dar mais um pouco de atenção. As tarefinhas dele, que não são totalmente diferentes, mas é um pouco diferente”. (PSR1)

“É, a gente vê que depois que começa a trabalhar com eles aí você vê, sente a necessidade e que o lugar dele é na escola, junto com as outras pessoas. É preciso dar mais atenção a eles.” (PSR2)

“Muito pouco, porque, infelizmente, foi tão pouco tempo, foi durante só um ano e eu não tive oportunidade de me aprofundar mais, de como trabalhar com aquela criança. Você se sente muito perdido quando você não tem a leitura, a parte teórica sobre assunto. Eu, sinceramente, não sei nada sobre deficiência mental, o que eu sei é muito pouco, o que a gente ler é muito pouco. Mas não tem aquele negócio de pesquisar mais para saber”. (PSR3).

“Mudou, muda. A gente não pode negar que muda, porque a gente sempre procura uma maneira de comparar com todos para o trabalho não continuar errando, com vocês vou trabalhar isso, com vocês já vou trabalhar aquilo. Então, para eles não se sentirem diferentes dentro da sala, então, eu procuro sempre adaptar as tarefas minhas para que ele sempre possa participar. Por isso que o meu plano é sempre um pouco diferenciado, trabalho com o concreto, porque dá para o aluno trabalhar matemática com o concreto, ele fica pegando, dá para ele contar. É melhor do que eu utilizar só o quadro e o papel, então eu utilizo mais o concreto mesmo que é mais fácil de os meninos entenderem e também do aluno participar coletivamente”. (PSR4)

“Eu acho que a gente se humaniza mais. É por isso que eu digo que a professora tem que ter muita vontade de ensinar às crianças com necessidades especiais, porque não é ter pena é ter vontade que essa criança progrida para a sobrevivência dela, porque a gente sabe que o que ela vai aprender é para a sobrevivência dela. Essas crianças com necessidades especiais a gente ensina para elas terem uma sobrevivência, porque eles não vão aprender tudo que as outras crianças que não tem necessidades especiais vão aprender. Então, a professora tem que ter muita vontade, gostar de trabalhar para esse trabalho ter um progresso”. (PSR5)

Concepção das professoras de inclusão após ter passado pelo processo (Anexo 4 – Questão: 15)

Na pergunta que envolvia a concepção que as professoras tinham de inclusão após ter passado pelo processo, pode-se observar os dados no Quadro 33 os dados coletados.

QUADRO 33 - Concepções das professoras de inclusão após ter passado pelo processo

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Considera a inclusão possível, mas ressalta a necessidade do processo educativo estar comprometido com a inclusão e que o aluno se torne participante do grupo e que a escola esteja preparada para este processo	PSR3, PSR4, PSA2	3
2) Considera um processo longe de acontecer de forma efetiva, o que está acontecendo é uma <i>pseudo-inclusão</i> .	PSA1, PSA2	2
3) Desorganizada: despreparo e falta de planejamento da escola para a inclusão.	PSR5, PSA1	2
4) Considera um processo normal.	PSR1	1
5) Considera um processo necessário para a inclusão social	PSR2	1
6) Considera que só devem ser incluídos no ensino regular alunos com deficiência leve ou moderada	PSA1	1

As professoras PSR3, PSR4 e PSA2 consideram a inclusão possível, mas ressaltam a necessidade do processo educativo estar comprometido com a inclusão e que o aluno se torne participante do grupo e que a escola esteja preparada para este processo. E estas responderam:

“A gente continua com as mesmas dificuldades, sem estar preparadas. Sinceramente, pelo o que eu li naquela reportagem da revista nova escola, eu acho uma coisa totalmente

possível de acontecer, eu acredito que possa existir a inclusão do aluno especial de forma natural nas escolas, desde que nós estejamos aptos a receber”.(PSR3)

“Desde quando eu li essa reportagem, eu não estou lembrada mais, mas até outro dia eu li de novo, quando eu estava fazendo um trabalho da faculdade, eu acho que é possível, mas tem que estar com todo o processo educativo comprometido, como estão com as escolas de crianças especiais”. (PSR3)

“Agora todo mundo sonha com escola, realmente, que aceite os diferentes, porque, realmente, eu não acho que seja só o professor, é a escola como um todo, pra ele ser aceito desde de o porteiro a tudo, porque o aluno quando vem ele já se sente excluído. Então, quando ele vem para uma sala de inclusão ele vem para o diferente. Então, ele já vem com aquele temorzinho.” (PSR4)

“Eu não sou contra a inclusão, absolutamente eu não sou contra, só que eu não sou utópica. Eu acho que tudo é possível, pra você escrever, cabe tudo, mas é muito difícil a coisa na prática. Se a inclusão acontece é benéfico pra toda a escola, pra família, para o professor, para todo mundo. Parabéns! Ótimo! É possível? É possível, desde que se tenha os devidos respeitos as coisas que acontecem durante esse trajeto, ou seja, uma escola que não tem uma Fonoaudióloga, uma terapeuta Ocupacional, não tem um espaço, que a professora não esteja preparada para receber essa criança. Alguns escritores dizem que não precisa preparar. Precisa sim. Nós temos um médico Clínico Geral, mas na hora que ele vê que o coração está complicando ele manda para o Cardiologista e por quê que nós professores temos que ser polivalente. Eu não vejo sabe. . . Essa coisa aí é que me incomoda, de achar que é possível. O que você queira fugir, da realidade: Ah, a professora trabalha mal remunerada, mas ela tem que dar a aula dela - é fácil você dizer. A professora mal remunerada, sem tempo pra se reciclar, porque ou ela trabalha os dois expediente ou ela não tem um padrão de vida, sabendo do país em que nós vivemos. E essa professora fica recebendo aluno pra incluir sem que ela esteja sendo preparada para isso. Enchem as professoras de sala de poio, de cursos e mais cursos. E elas, o que vão receber? Elas sim precisam, porque eu recebo essas crianças aqui pra trabalhar, com três ou no máximo quatro crianças. E essa professora está com 25, 26 alunos. 26 naturezas diferentes, 26 pares diferentes, que cobram de maneira diferente. Então, é muito difícil! Então, a maioria desses cursos, eles versão sobre a inclusão. Mas alguns escritores, eles acham que é a coisa mais fácil do mundo, e não é. Eu costumo dizer que não é.” (PSA2)

Porém, as professoras PSA1 e PSA2 consideram a inclusão um processo longe de acontecer de forma efetiva, o que estaria acontecendo é uma *pseudo-inclusão*, enquanto que para as professoras PSR5 e PSA1, a inclusão, como está sendo realizada, é “desorganizada: despreparo e falta de planejamento da escola para a inclusão”. A seguir estão os depoimentos dessas professoras:

“Muito mal organizada. Eu acho que tem que ter organização e tem que começar pela direção, tem que começar pela direção e ela tem que fazer uma sondagem com essa criança. Escolhe um professor para fazer essa sondagem, para saber para que sala de aula essa criança vai ser incluída, para não colocar nessas salas superlotadas com crianças como numa sala de aceleração, que eu não aconselho.” (PSR5)

“Eu vejo a inclusão ainda tão longe de acontecer, sabe! Porque incluir não é só colocar ele ali na cadeira não, ali ele só ocupou um espaço. Então, como esse aluno pra maioria dos professores era como se ele não existisse, essa categoria não existe (aluno com necessidades educacionais especiais). Professor nenhum fez curso em que os nossos mestres dissessem que no meio do mundo está cheio de gente que têm dificuldade, que têm deficiências. Então, é um espanto agora. Todo mundo se espanta. Eu acho que a inclusão só vai acontecer, pra mim tem que ser com responsabilidade. É incluir, mas com responsabilidade. Não é incluir pra ser mostrado na mídia como é as escolas inclusiva, mas como é que esse aluno está incluído nessa escola.” (PSA1)

“ Mas da maneira como a inclusão se instala por aí, eu costumo falar alguns casos como uma pseudo inclusão, certo. Porque não é tão fácil! Eu gostaria que as pessoas compreendessem.” (PSA2)

“É um sonho e que eu gostaria de ver realizado dentro daquilo que eu acho que é necessário para que ela aconteça, ou seja, que a professora que vá receber esta criança esteja preparada para recebê-lo, que na escola que haja à inclusão tenha uma equipe multidisciplinar; senão fosse possível, que os núcleos de atendimento fossem mais próximos da casa dessas crianças. Mas, pra mim é um sonho; não é que eu não acredite. Acho que ela pode acontecer. É benéfica demais! Todo mundo sai ganhando nessa história, desde que seja feita com responsabilidade, que seja feita direitinha. Mas esta inclusão está sendo realizada por um trabalho isolado”. (PSA2)

A professora PSR1 considera a inclusão como um processo normal, enquanto as professoras PSR2 e PSA1 consideram a inclusão um processo necessário para a inclusão social e que só devem ser incluídos no ensino regular alunos com deficiência leve ou moderada, respectivamente. Eis os relatos das participantes:

“Achei normal a inclusão”. (PSR1)

“Eu acho a inclusão necessária, eu acho importante que eles participem, que eles se socializem, que eles se eduquem. Eu já disse que eu não sou a favor da pessoa viver isolada. Eu acho a inclusão necessária”. (PSR2)

“Olha, eu vou te dizer uma coisa, as escolas ainda não estão preparadas, ainda não pensam nesse outro contingente de alunos que tá lá fora. A inclusão, a gente sabe e tem consciência que eu não posso ter aqui os severos profundos, eu só posso ter aqui os leves, os moderados. E ninguém está pensando nisso. A escola mesma é que tá com toda essa reforma e não tem um buraco aqui que entre uma cadeira de roda, não tem uma rampa; tem um portão de entrada pra eu passar, pra você passar, mas para as pessoas que têm dificuldade de locomoção ou de qualquer outra coisa não tem condição de passar. Agora eu me lembrei, quando eu fui para uma palestra de uma pesquisadora nesta área. Em que ela defendia a inclusão. Só que ela acha que todo mundo tem que tá. Só que eu acho que não. O severo e o profundo eu não vou ter condição de incluir numa sala de aula. E eu ainda vejo a inclusão muito por esse ângulo: para eu incluir o aluno na sala de aula eu tenho que ter um suporte muito bom. E essa sala não pode estar super lotada com um aluno em que ela vai ter que se dedicar aos outros, principalmente a esses que vão estar na sala de aula. Não pode haver uma diferença, mas nesse sentido eu não posso me dedicar só a esse menino, tenho que me dedicar a todos, mas com um olhar diferente para esse daqui (aluno

deficiente) que vai precisar as vezes de uma tarefa diferente do mesmo conteúdo, não privando os conteúdos, mas de uma maneira diferente aquele conteúdo será repassado para ele. Então, eu acho que uma professora com 25 alunos e com mais 2 ou 1 com necessidades educacionais, eu acho muito complicado. Apesar de palestras, eu não concordo com a inclusão total. Mas eu acho que não é muito por aí. Tem casos que tem que ter a instituição mesmo. Tem casos que a escola não atende, não tem condições de atender. Então, tem que ter a instituição mesmo tem que ter ” . (PSA1)

Quarto Momento

Expectativas atingidas e se adquiriu conhecimentos importantes durante o curso (Anexo 7 – Questões: 1 e 2)

Todas as professoras afirmaram que o curso atingiu suas expectativas e consideram que adquiriram conhecimentos importantes.

Pontos a serem melhorados no curso (Anexo 7 – Questão: 3)

Quanto aos pontos a serem melhorados no curso, pode-se observar no Quadro 34 que quatro professoras (PSR1, PSA1, PSR2 e PSR4) assinalaram como importante que o curso tivesse um maior tempo de duração. Foram, também, apresentadas a necessidade de outro curso de reciclagem e aprofundamento (PSR3) e oferecimento de apostilas com o conteúdo do curso (PSA2). A professora PSR5 não respondeu.

QUADRO 34 - Pontos a serem melhorados no curso

• Categorias	Participantes	• Freq.
1) Maior tempo de duração do curso.	PSR1, PSA1, PSR2, PSR4	4
2) Outro curso de reciclagem e aprofundamento.	PSR3,	1
3) Oferecimento de apostilas com o conteúdo do curso.	PSA2	1
3) Não respondeu	PSR5	1

Avaliação do curso pelas professoras (Anexo 7 – Questão: 4)

No que se refere a avaliação do curso pelas professoras, foram apresentados oito pontos a serem avaliados com a escolha de um dos seguintes conceitos regular (R), bom (B) e ótimo (O).

Como pode ser observado no Quadro 35, quando foi avaliado os conteúdos do curso, três professoras indicaram o conceito bom (PSR1, PSR2 e PSR5) e quatro o conceito ótimo (PSR3, PSR4, PSA1 e PSA2). No método do curso, uma professora apontou o conceito bom (PSR1) e seis professoras apontaram o conceito ótimo (PSR2, PSR3, PSR4, PSA1 e PSA2).

No quesito tempo do curso, quatro professoras designaram o conceito regular (PSR1, PSR5, PSA1 e PSA2) e três o conceito bom (PSR2, PSR3 e PSR4). Quando foi perguntado sobre as atividades realizadas, uma professora conceituou como bom (PSR5) e seis como ótimo (PSR1, PSR2, PSR3, PSR4, PSA1 e PSA2).

Quanto aos materiais e textos utilizados, uma professora conceituou como bom (PSA1) e seis como ótimo (PSR1, PSR2, PSR3, PSR4, PSA1 e PSA2).. Sobre os recursos audiovisuais, uma professora apontou o conceito bom e seis o conceito ótimo.

Quando foi perguntado sobre os conteúdos aprendidos, quatro professoras conceituaram como bom (PSR1, PSR2, PSR5 e PSA1) e três como ótimo (PSR3, PSR4, PSA2). Sobre a utilização do que foi aprendido no trabalho das professoras, três responderam regular (PSR5, PSA1 e PSA2), outras três assinalaram o conceito bom (PSR1, PSR2 e PSR4) e uma o conceito ótimo (PSR3).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na tentativa de responder as questões iniciais de pesquisa, propõe-se nesta parte do estudo apresentar algumas reflexões que surgiram a partir dos resultados coletados.

Formação das Professoras

No primeiro momento da coleta de dados obteve-se os resultados do questionário inicial respondido pelas professoras que foi elaborado com o objetivo de obter um perfil, através de informações sobre sua formação acadêmica e continuada, conhecimentos sobre informática educativa e educação inclusiva.

Os dados observados sobre a formação das professoras, evidenciam que a maioria iniciou sua carreira docente através do magistério, no nível médio e todas já possuíam formação inicial no nível superior.

Com a obrigatoriedade de formação de nível superior dos professores do ensino básico, imposto pela última LDB, as secretarias de educação do Município e do Estado se organizaram para formar e titular em nível de 3º grau, os professores que estavam em exercício. Desta forma, a maioria das professoras do estudo (PSR1, PSR2, PSR3, PSR4 e PSR5) participou do curso de graduação de Pedagogia em Regime Especial. Estes duravam em torno de dois anos e meio e aconteciam nos finais de semana, férias e no turno da noite. Enquanto a participante PSA2 concluiu o curso de Pedagogia em regime normal, isto é, quatro anos. Pode ser conferido no Artigo 62 da última LDB, o estabelecimento da formação mínima em nível superior para os professores atuarem na formação básica:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1996)

Para os professores que já estavam em sala de aula e que não possuíam formação em nível superior, foi estipulado um período para a realização desta formação, como meta a ser atingida em um prazo de dez anos, conforme o parágrafo 4º do artigo 87 da LDB:

“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A Década da Educação configura-se no período iniciado após um ano da publicação desta Lei.

Porém, o que se questiona é a qualidade desses cursos “aligeirados” de nível superior. Pois um curso de graduação que era realizado em um turno e no período de quatro horas, agora está sendo concluído pelos professores em dois anos e meio, nas férias, finais de semana e período da noite. É possível, então, prever a minimização curricular destes cursos e questionar a sua qualidade.

Por outro lado, percebe-se a obrigatoriedade mínima da graduação na pedagogia e nas licenciaturas para o trabalho docente, como importante meio de elevação do nível de formação inicial dos professores e legitimidade das peculiaridades e importância desta profissão. Porém, não se pode impor isto em detrimento da qualidade para se obter somente uma titulação.

No que se refere à Formação Continuada das professoras, destaca-se a diferença existente entre o número e variedade de cursos realizados pelo grupo de professores da sala de apoio pedagógico e pelos professores da sala regular. As professoras da sala de apoio pedagógico possuem um número significativamente maior de cursos de formação continuada na área de Educação Especial, isto devido ao incentivo na sua formação e o caráter específico de seu trabalho. Desta forma, observa-se a continuidade de um maior incentivo e da especificidade de formação do professor da Educação Especial em relação ao professor do ensino regular.

Outro fator que ajuda neste processo é a flexibilidade de horário de trabalho do professor da sala de apoio pedagógico em relação ao da sala regular, pois este último assume uma turma com um número grande de alunos durante todo um turno, enquanto o professor da sala de apoio pedagógico divide seu tempo com alguns alunos. Além disso, é transparente o incentivo das regionais no incremento da formação dos professores da sala de apoio pedagógico, indicando cursos, financiando a participação e facilitando a saída do professor da escola. Enquanto que é bem mais difícil a saída da professora da sala regular para um curso de formação continuada, sendo que esta, muitas vezes, é realizada fora do horário de trabalho da professora.

Porém, na perspectiva da Educação Inclusiva, o professor do ensino regular é o que terá a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas e necessitará de uma formação mais consistente. A fala de uma das professoras da sala de apoio expressa bem este fato:

“Eu acho que os órgãos responsáveis pela educação deveriam ter o cuidado de prepararem os professores, já que eles querem fazer essa inclusão, é um modismo danado essa inclusão, não só o professor da sala de apoio, mas sim os professores do ensino regular, principalmente porque é esse professor que vai receber a criança com necessidades educacionais especiais em sua sala, dentre outras. Nós de sala de apoio pedagógico, eu sei que ninguém nunca está pronto, sempre tem algo a aprender, só que nós já aprendemos muito, o suficiente para conduzir a sala e que agora acho que deveria ser dada a oportunidade para as professoras que irão receber essas crianças”. (PSA2)

É necessária, então, uma reflexão sobre quais as reais funções do professor, quais as atividades que caracterizam sua profissão e criar condições de formação para que estas atividades sejam realizadas com qualidade. O papel do professor está inserido, principalmente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para cumprir este papel, será que é o bastante realizar atividades somente no período de quatro horas e na sala de aula? Será que o professor não sente necessidade de tempo para realizar atividades “além da sala de aula”, como o planejamentos ou espaço para sua formação, realizando grupos de estudos e cursos de formação continuada?

Porém, a realidade da maioria dos professores no Brasil é ter uma jornada de trabalho de até 12 horas em sala de aula para obter uma melhor remuneração, e levar o trabalho para ser concluído em casa no seu horário de descanso.

Desta forma, é necessário que as políticas educacionais considerem que o trabalho do professor não consista somente em ministrar aulas. Mas, também, planejá-las, realizar atividades que não são possíveis no período da aula e incrementar a formação profissional. Uma possibilidade é considerar na carga – horária de trabalho do professor um tempo previsto para atividades “além da sala de aula”, mas que também fazem parte de suas atividades profissionais.

As características dos cursos realizados pelas professoras no contexto da formação continuada refletem uma perspectiva tradicional da Educação Especial, isto é, cursos

específicos para cada modalidade de deficiência, sendo bem inferior a incidência de cursos para a educação inclusiva.

Desta forma, questiona-se a necessidade do professor ter um curso específico sobre determinada deficiência, com um número significativo de horas. Como, por exemplo, um curso sobre deficiência auditiva se ele possui um aluno com deficiência mental incluído em sua sala. Recomenda-se uma formação inicial na qual o professor reconheça a diversidade e depois uma formação mais específica de acordo com suas necessidades e que poderia ser orientada pelo professor da educação especial ou em cursos de formação continuada.

Conhecimentos e Expectativas Iniciais das Professoras

No que diz respeito às deficiências conhecidas pelas professoras e suas fontes, constata-se que a deficiência auditiva, mental e visual são as deficiências mais conhecidas, enquanto as deficiências com menor frequência nas respostas são as deficiências de menor incidência na mídia e mais difíceis de serem diagnosticadas como o autismo que, muitas vezes, é confundido com a deficiência mental.

Estes conhecimentos são obtidos principalmente nos cursos de pós-graduação, em especializações, nos cursos oferecidos pela prefeitura e nas leituras para realizar trabalhos acadêmicos. Desta forma, observa-se que a universidade e a leitura são os principais meios de acesso das professoras aos conhecimentos adquiridos após formação inicial.

É interessante perceber a disparidade das respostas no quadro sobre as deficiências conhecidas pelas professoras com as informações do quadro no qual são apresentados os tipos de deficiências dos alunos incluídos em suas salas de aula. Em relação à deficiência física, duas professoras (PSR2 e PSR5) disseram conhecer a deficiência física enquanto outras duas (PSR1 e PSR5) possuíam alunos com deficiência física associada a outra deficiência. As professoras PSR2 e PSR4 possuíam alunos com seqüela de paralisia cerebral e que utilizavam cadeiras de rodas. Porém, a deficiência física só era conhecida por duas professoras.

Observa-se nestas afirmações que, muitas vezes, quando o aluno possui mais de uma deficiência, uma destas se sobressai e fica sendo para o professor “a deficiência do aluno”, como por exemplo, na paralisia cerebral. Nesta perspectiva destaca-se a

importância do professor conhecer sobre a deficiência do seu aluno, não para rotulá-lo, mas para procurar às melhores adaptações e possibilidades para promover a aprendizagem e o bem estar do aluno na escola. A pesquisa e o conhecimento sobre as deficiências podem minimizar preconceitos oriundos da má informação e falta de experiências com essas pessoas. Porém, OMOTE (2001, p.47) ressalta que essas mudanças de concepções não são garantidas apenas com a definição de uma nova terminologia, como pode ser visto na citação a seguir:

"Os nomes e as definições podem ser alterados por atos simples de decisões e atos de adesões. Daí, a mudança na concepção não é mera decorrência. Requer revisão crítica e cuidadosa, sobretudo autocrítica de cada um de nós, em busca de práticas rigorosamente orientadas por novos critérios. Não é tarefa simples; cada um precisa rever hábitos enraizados, crenças cristalizadas, e abandonar velhas e consolidadas concepções que fazem olhar para o deficiente como se nele estivesse a origem de todas as dificuldades relacionadas à sua deficiência. Novos valores precisam ser construídos e assumidos, resultando especialmente em uma nova ordem de relações com os diferentes."

As deficiências mais encontradas nas escolas participantes do estudo foram a deficiência mental seguida pela deficiência física, principalmente seqüela de paralisia cerebral. A deficiência visual foi citada atrelada a uma outra deficiência, como se fosse secundária a esta, dificuldade de visão e utilização de óculos com grau elevado e não existiu incidência de alunos com cegueira.

Atribui-se a pouca incidência de alunos com deficiência visual e auditiva devido à existência de duas grandes escolas especiais na cidade: o Instituto de Cegos e de Surdos e uma escola confessional particular para surdos que possui convênio com o município. Estas escolas parecem absorver a maioria destes alunos.

Seguindo as informações sobre os conhecimentos iniciais das professoras, pode-se inferir a falta de conhecimentos sobre as deficiências dos seus alunos. Enquanto que as professoras da sala de apoio possuem este conhecimento devido, principalmente, sua formação diferenciada como, observado, anteriormente, nos dados sobre a formação das professoras.

As professoras que responderam que tiveram orientação para a inclusão, esta orientação veio principalmente da professora da sala de apoio pedagógico e dos cursos de

capacitação oferecidos pela prefeitura. Desta forma, observa-se uma baixa incidência de orientação da escola, por parte da direção, coordenação, supervisão e regionais para a inclusão, existindo apenas uma professora que cita a orientação por parte da regional. É visível a falta de uma orientação inicial ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e este pode ser um dos pontos negativos para o processo de inclusão. Este fato também pode ser confirmado quando as professoras relatam as formas como os alunos chegam a escola e quando é descoberto tardiamente que o aluno possui alguma deficiência. Além disso, os resultados dos estudos de SILVEIRA (2000), confirmam esta tendência quando afirmam não existir nenhuma orientação, planejamento e acompanhamento mais sistematizado do trabalho desenvolvido com as crianças pela sala regular e sala de apoio.

Porém, segundo as professoras da sala regular, as orientações das professoras da sala de apoio não configuram-se em uma atividade sistemática e não existe um acompanhamento nas atividades em sala de aula e no planejamento do professor do ensino regular. O professor da sala de apoio trabalha com o aluno incluído em horários e salas separadas, as orientações às professoras são realizadas de forma assistemática.

Este fato é confirmado quando SILVEIRA (2000), constata em seus estudos que, na maioria das vezes, as intervenções pedagógicas desenvolvidas na sala de apoio tinham pouca ou nenhuma relação mais direta com as atividades trabalhadas em sala de aula. Desta forma, não existe na sala de apoio um programa a ser cumprido, que tenha a participação e discussão com a professora da sala regular.

Todas as professoras do presente estudo aceitam a inclusão, porém quando foi perguntado sobre suas concepções em relação a educação inclusiva, algumas professoras apontaram restrições para a viabilização deste processo, como a falta de preparação da escola e dos professores. Em outras colocações, a educação inclusiva seria uma educação diferenciada e criaria condições para favorecer a integração social dos alunos. Estas respostas demonstram que as professoras possuem concepções bem superficiais sobre o que seria a educação inclusiva e mascara o real sentimento em aceitar ou não a inclusão.

É interessante destacar, também a necessidade, apontada pela professora PSR4, da educação inclusiva ser um processo progressivo e que tenha um acompanhamento para avaliação e averiguação da necessidade de apoio e recursos.

Desta forma, é necessário que as professoras entendam por inclusão:

“a garantia, a todos, do acesso ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”. (BRASIL, 2001a)

No que diz respeito os sentimentos ao ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais, os dados mostram que as professoras possuem uma atitude positiva acerca da inclusão, quando explicam que se sentem bem e colaboradoras deste processo. Além disso, as repostas apontam para a necessidade das professoras terem maior conhecimento sobre a inclusão e as necessidades educacionais especiais, pois estas se sentem despreparadas para a responsabilidade de assumir novos desafios. Destacando a condição de um “eterno aprendiz” na profissão de professor.

Estas respostas, porém, apresentam ainda um sentimento bem assistencialista em relação ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, em detrimento ao direito dessas pessoas em estarem incluídas no ensino regular.

Na pergunta sobre expectativas em relação ao curso, as respostas demonstram um maior interesse das professoras pela área da informática. Observa-se também nos dados coletados a necessidade em adquirir novos conhecimentos para melhorar a sua prática de ensino. Isto é, manifesta-se a preocupação em adquirir novos conhecimentos para aprimoramento de seu trabalho, ampliando as possibilidades para o ensino em geral. De forma mais específica, as professoras também afirmam querer adquirir conhecimentos para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda no questionário inicial, perguntou-se sobre a frequência que as professoras utilizam o computador, seis professoras responderam que nunca tinham utilizado o computador, enquanto somente uma professora respondeu que utiliza “às vezes”. Nenhuma das professoras se sentem seguras utilizando o computador.

Quando foi perguntado sobre suas habilidades no uso do computador, dados apresentados no Quadro 13, cinco professoras responderam que não tinham nenhuma

habilidade, enquanto a professora PSR1 afirma saber digitar textos e a professora PSR2 sabe ligar e desligar o computador e digitar texto.

Porém quando foi aplicado o pré-protocolo de habilidades básicas na utilização do computador, as professoras não apresentaram nenhuma das habilidades básicas nas atividades observadas. Além disso, somente uma professora respondeu possuir curso em informática.

Conclui-se que as professoras eram leigas no manuseio básico do computador no início do curso e apresenta-se uma carência nesta área no espectro de conhecimento das professoras.

Na perspectiva de que o professor da sala regular pode utilizar o laboratório de informática como recurso em sua prática pedagógica, destaca-se a necessidade deste possuir no mínimo conhecimentos básicos para a utilização do computador. Dentro deste contexto, SAMPAIO; LEITE (2000, p.59-60) apresentam o conceito de alfabetização tecnológica do professor pelos seguintes motivos:

"a) a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: na lecto-escrita estas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto. No caso da alfabetização tecnológica do professor, uma habilidade relaciona-se à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem (vista como forma) tecnológica e de suas mensagens e sua posição na configuração atual do mundo (vistas como conteúdo); e outra, à manipulação técnica das tecnologias.

b) a alfabetização é um processo amplo, não só de decodificação de símbolos visuais, mas principalmente fator de inserção do homem no mundo. Na era da escrita, a alfabetização (domínio da lecto-escrita) é fator fundamental para essa inserção e, como conseqüência, para a democracia não só sócio-política-cultural, mas também econômica. Na era da informática ou, como foi denominado aqui, na sociedade tecnológica, acrescido de sua interpretação crítica, é também um meio importante para a interação do homem com o mundo de maneira mais efetiva, participativa e crítica. Tornado-se, assim, também, cada vez mais necessária para a democratização.

c) na alfabetização há a necessidade de aperfeiçoamento constante, por ser um processo contínuo, em função do relacionamento diário que se tem com a língua e suas diversas possibilidades e usos. Este convívio ao longo da vida vai acrescentando saberes, aperfeiçoando e modificando o domínio que se tem da leitura e da escrita; o mesmo pode se dar em relação às tecnologias, visto que também elas são parte da vida das pessoas e estão em incessante desenvolvimento".

Experiências durante o curso

O programa de ensino foi planejado de acordo com as necessidades apontadas pelas professoras nas respostas do questionário inicial, pré-protocolo de habilidades básicas de utilização do computador e questionário pré-teste. Seguiu, também, as estratégias de formação continuada da instituição na qual foi realizada, tais como: curso realizado fora do ambiente escolar, terminalidade programada, isto é, realizado em 40 horas e programado anteriormente pela professora do curso, podendo haver modificações durante sua realização.

Desta forma, o curso foi realizado aos moldes da formação continuada tradicional que se configura nas características da maioria dos cursos de formação continuada realizados tanto no âmbito público como particular da educação brasileira. São ainda escassas e experimentais as formações realizadas dentro da escola e em paralelo ao trabalho do professor como a formação continuada no *lócus* da escola.

Em relação aos conhecimentos adquiridos em cursos tradicionais de formação, MIZUKAMI et al (2002, p14), expressa:

“(...) é compreensível que esse conhecimento seja apropriado pelo professor em momentos determinados e posteriormente aplicado à prática profissional, já que o conjunto de teorias adquiridas naqueles momentos constituiria poderoso guia da prática futura. Porém, essas teorias, embora constituam um discurso teórico eficiente e sejam articuladas a um instrumental “eficaz”, podem ser postas em ação apenas em situações idealizadas de prática pedagógica. No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e práticos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.”

Dentro da sala de aula, o professor está inserido em uma dinâmica de reflexão com valores éticos, políticos, sociais, entre outros, construindo novas estratégias de ação, no cotidiano da sala de aula que ultrapassa o modelo da racionalidade técnica que não considera aspectos mais amplos do contexto educacional.

A concepção da formação como um “continuum” supera o que é apresentado numa racionalidade técnica, e se define como racionalidade prática. Estruturado segundo o

modelo reflexivo e artístico, baseada na concepção construtiva da realidade na qual o professor interage. (MIZUKAMI et al, 2002)

Nesta perspectiva, teóricos questionam os cursos de curta como meio efetivo para alteração na prática pedagógica. Estes cursos fornecem informações que, muitas vezes, alteram apenas o discurso dos professores.

Porém observa-se neste estudo a dificuldade das professoras em se ausentarem de suas atividades na escola, principalmente da sala de aula, para poder realizar curso de curta duração. Será necessário que a dinâmica da escola se altere para viabilizar formações com maior carga-horária e realizadas no local de trabalho para a promoção de uma formação continuada mais efetiva.

No primeiro dia do curso foram realizadas atividades com o objetivo de promover tanto a apresentação das participantes como a proposta do curso. E também foram aplicados o pré-protocolo de habilidades básicas das professoras utilizando o computador e o questionário pré-teste. Foram observados, como mencionado anteriormente, que as professoras não apresentaram nenhuma das habilidades básicas de utilização do computador nas atividades.

Pode-se ilustrar este fato com o depoimento de uma professora, durante o curso, que tinha o computador em casa e nunca tinha usado, só sabia desligá-lo, pois sua filha sempre o deixava ligado. Denota-se, assim, ainda uma resistência em utilizar e conhecer as tecnologias, não só para a educação, mas para o dia-a-dia das professoras. Esta resistência ainda persiste pelo “medo” de danificar a máquina, pela falta de tempo em se dedicar ao aprendizado de novos recursos e pela preocupação em ser substituída pela máquina, mesmo que em proporções bem menores do que antigamente.

O programa de ensino teve tanto objetivos de intervenção como de ser um ambiente para a coleta de dados. A intervenção foi realizada para promover a aquisição de habilidades básicas de utilização do computador e a busca de informação na rede Internet sobre as necessidades educacionais especiais. E o programa de ensino foi um ambiente de coleta de dados quando foi cenário para as discussões sobre a educação inclusiva e as possibilidades da utilização do computador para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. Podendo-se, assim, detectar concepções das professoras sobre estes dois aspectos.

Na análise realizada entre pré e pós-protocolos de habilidades básicas das professoras utilizando o computador, pôde-se observar a partir do Quadro 15 que as professoras tiveram um avanço considerável no final do curso. As dificuldades maiores apresentadas foram em relação a “utilizar aplicativos como editores de texto e slides”, “salvar em disquetes” e “utilizar a rede Internet”.

Nesta perspectiva, a primeira atividade do curso teve o objetivo de apresentar e discutir sobre as funções e partes do computador. Depois foi realizada a primeira atividade de procura na rede Internet de um site de interesse das professoras sendo apresentados os seguintes procedimentos: a) “liga e desliga”; b) acesso a um aplicativo, no caso o Internet Explore, aplicativo de acesso a rede Internet; c) procura de informações através de um *site* de busca; d) apresentação dos conceitos de ícone, janela, programa, Internet, *site*, entre outros.

Como pode ser observado, dentro de uma atividade como “procura de uma informação”, independente do meio utilizado, ser um meio computadorizado ou outro, é necessária a busca de procedimentos e estratégias para realizar os objetivos da atividade.

Na utilização do computador para a realização de uma tarefa, as professoras precisavam incorporar novos conceitos, habilidades e aprender uma nova linguagem, como, por exemplo, o significado e a ação de clicar.

Além disso, as atividades foram realizadas com objetivos teóricos e tinham o embasamento de conteúdos específicos sobre a Informática Educativa, Educação Inclusiva e utilização do computador para pessoas com necessidades educacionais especiais.

As atividades seguiram as seguintes estratégias metodológicas:

- a) utilização de textos, filmes e slides pré-elaborados sobre as temáticas estudadas para fundamentarem as discussões;
- b) realização de atividades práticas na utilização do computador;
- c) realização de atividades práticas na utilização do computador em conjunto com atividades teóricas que levavam a discussão e produção teórica. Como, por exemplo, aprender usar a rede Internet ou utilizar um programa para edição ou apresentação de slides para a busca de conhecimentos teóricos específicos como informações sobre as deficiências; ou aprender a utilizar o “bate papo” via rede Internet através da discussão de um texto sobre a inclusão; ou aprender a utilizar

correio eletrônico através da troca de respostas fruto de uma discussão teórica, entre outras.

Durante as primeiras cinco sessões do curso, observou-se que as professoras tiveram grandes dificuldades no manuseio do computador, principalmente utilizando o teclado e mouse. Este fato é natural por elas não terem experiência e prática na sua utilização. A atividade de abertura de conta do correio eletrônico foi bastante difícil e durou quase uma sessão inteira. As professoras tinham dificuldades no controle do mouse para clicar em espaços reduzidos e no teclado para digitar texto, necessitando de ajuda. Outro procedimento difícil nas primeiras atividades foi a entrada em programas e arquivos, no qual era necessário efetuar dois *cliques* no mouse consecutivamente.

Palavras tais como “clicar”, “*e-mail*”, “barra de rolagem”, “gerenciador de arquivos”, “*site*”, entre outros, eram estranhas as professoras e foram incorporadas aos seus conhecimentos no decorrer da realização das atividades, sendo no final do curso já incorporados e utilizados pelas professoras.

Um ponto positivo do curso, a ser ressaltado foi que ele proporcionou o diálogo entre as professoras da sala regular e as professoras da sala de apoio, no qual elas trocavam experiências, dúvidas e realizavam atividades juntas. O curso, assim, configurou-se em um espaço e tempo que, muitas vezes, as professoras não encontram na escola.

A cooperação proporcionada no trabalho em dupla foi fator facilitador para que as professoras chegassem a finalização com sucesso das atividades e que houvesse ajuda mútua e não necessitar do apoio do professor do curso: uma aprendia ensinando a outra.

Percebe-se, nas atividades na rede Internet, o entusiasmo das professoras em obter informações em um ambiente “novo”, um “novo mundo” (PSR1), uma nova linguagem. Mas, também se sentem frustradas em não encontrar a informação que procuravam ou não conseguir realizar a atividade com sucesso, como assinala a professora PSA2 tentando enviar um e-mail: “Professora está sendo difícil!”

CASTRO e MAGALHÃES (1999), citado por HAYASHI; HAYASHI (2002) apresentam estas dificuldades bem características no contexto atual de utilização da rede Internet:

“O volume e a heterogeneidade das informações geraram, e ainda geram, problemas de acesso a informação específicas, agravados pela organização acentrada e inexistência de controle sobre o estoque e o fluxo das informações na Rede. A essas limitações internas, somam-se, ainda, limites externos à rede, vinculados, por exemplo, a questões técnicas de acesso, ao tempo que o leitor dispõe para pesquisar na rede, às habilidades/familiaridade

que ele possui para realizar a atividade de pesquisa/consulta. Desse modo, ao mesmo tempo em que a Internet oferece a possibilidade de obter rapidamente qualquer tipo de informação em qualquer lugar do mundo conectado, torna oneroso ou mesmo inviabiliza, em muitos casos, localizar uma informação específica na rede. Em situação limite, estão na Internet quantidades ilimitadas de informações, sem que seja possível ao usuário que procura uma informação dada, ter acesso a ela no tempo necessário. A expressão “procurar uma agulha no palheiro” expressa boa parte da dificuldade que os usuários da Internet enfrentam hoje.” (HAYASHI; HAYASHI, 2002, p.3)

Desta forma, vale ressaltar que atividades que hoje tem-se a maior facilidade em realizar como enviar um e-mail, para alguém que nunca utilizou o computador esta não é uma tarefa fácil. Sendo necessário além do aprendizado, a utilização constantemente do recurso, fazendo este parte de suas atividades corriqueiras.

Outro ponto que as professoras sentiram dificuldades foi em encontrar a informação desejada, na enorme quantidade de palavras, *links*, informações, textos que os *sites* na rede Internet trazem, um “verdadeiro mar de dados e informações”. Gerando, muitas vezes, o sentimento de angústia e decepção por não encontrar o que queriam, como pode ser exemplificado na fala da professora PSA1: “Eu não encontro o que eu quero, pensava que era mais fácil!”

Durante algumas atividades houve dispersão das professoras nos conteúdos mais teóricos devido o deslumbre e interesse pela máquina, sendo necessário a professora do curso chamar à atenção sobre isto.

Na atividade de apresentação sobre as deficiências pesquisadas na rede Internet, as professoras explicaram as informações encontradas nos *sites* visitados e exemplificam com suas experiências na escola. As professoras compreenderam melhor quando o conteúdo é transposto para exemplos práticos ou que fazem parte de seu cotidiano.

Porém, observou-se nesta atividade uma grande dificuldade em como pesquisar, o que pesquisar, quais as informações a serem filtradas, como apresentá-las e fazer referências de seus autores e origens das informações. Foram constatados, assim, poucos conhecimentos em relação a como pesquisar. Foi necessário, então, a professora do curso explicar sobre a conceito de pesquisa e autoria, isto é, conhecimentos básicos da formação inicial do professor.

No decorrer do curso, as professoras foram gradativamente adquirindo os conhecimentos básicos na utilização do computador, não sendo mais necessário demonstrar ou explicar novamente como fazer. Um dos fatores facilitadores dessa

aprendizagem foi o compromisso das professoras, firmado no início do curso, em realizar as atividades e procurar estratégias para sua finalização sem esperar pela ajuda constante da professora do curso. Estes priorizavam não realizar a tarefa quando eram solicitados, mas favorecer que as professoras realizassem sozinhas, sendo dadas somente orientações orais. “Era o aprender fazendo”.

Algumas professoras eram mais autônomas e conseguiam fazer atividades com menores dificuldades e maior rapidez, enquanto que outras apresentaram maiores dificuldades. Foi, então, pedido que algumas professoras trabalhassem em atividades conjuntas, desta forma, este trabalho estimulou a maior interação entre os professores e troca de informações. Outra estratégia utilizada foi ensinar às alunas a tirar suas dúvidas e encontrar soluções no próprio computador com a ajudas *on line*.

Ao final do curso, as professoras já conseguiam realizar relações entre os conhecimentos técnicos e a suas atividades pedagógicas, como por exemplo, utilizar o corretor ortográfico do editor de texto para trabalhar a ortografia dos alunos ou realizar atividades de pesquisa na rede Internet. Realizaram também atividades com maior autonomia.

A apresentação e discussão sobre a acessibilidade foram bem participativas, mas as professoras sentiram dificuldades pois eram muitas informações em pouco tempo. Outra fato importante foi a participação de outra professora do CRP neste momento. Ela é deficiente física e apresentou com maior propriedade suas experiências utilizando os recursos de acessibilidade do computador. Esta atividade tinha também como objetivo apresentar para as professoras uma pessoa deficiente que, dentre outras atividades, trabalha, estuda e utiliza o computador, para diminuir os exemplos do deficiente como "coitadinho" e incapaz. Pois, as concepções positivas dos profissionais geram crenças otimistas e atuações que desafiam as supostas limitações. Porém, concepções negativas geram baixas expectativas, atitudes benevolentes e conformistas (MENDES, 2001a).

Seguindo esta mesma temática, outra atividade interessante e de grande aceitação pelas professoras foi a visita e pesquisa a *sites* que traziam experiências positivas e histórias de vidas de pessoas com necessidades educacionais especiais, obtendo informação sobre suas vidas, adaptações, experiências escolares, utilização do computador, entre outros, desmistificando desconhecimentos e preconceitos. Nesta dinâmica, o computador proporcionou as professoras conhecerem a realidade de pessoas com

necessidades educacionais especiais através da rede Internet. Assim, a utilização do hipertexto

“é uma forma de se passar de um universo limitado de textos e documentos para o universo sem limites, onde as informações são acessíveis de forma quase que instantânea e em rede de conexões que levam o usuário a inúmeras informações a respeito de uma determinada palavra chave”. (SIMIÃO, 2001, p. 45 - 46)

Uma das últimas atividades foi a pesquisa em *sites* de jogos para realizar planejamento de aulas. Após a pesquisa, cada participante explicou o jogo escolhido e as habilidades a serem desenvolvidas a partir do jogo. A grande dificuldade das professoras foi realizar o planejamento de uma atividade utilizando este jogo.

Este trabalho procurou tanto apresentar às professoras as possibilidades de acessibilidade ao computador para pessoas com necessidades educacionais especiais, como também focar a acessibilidade no sentido de acesso aos recursos computacionais pelas professoras.

Percebe-se que da mesma forma que os alunos estão passando pelo processo de inclusão no ensino regular, as professoras passaram por um primeiro estágio da inclusão digital na perspectiva de participar mais ativamente da Sociedade do Conhecimento.

Desta forma, o trabalho docente não pode mais se resumir ao domínio de conteúdos e técnicas para transmiti-los. O professor lida agora com um conhecimento em construção e não mais imutável, tendo que analisar a educação de forma política, com valores éticos e morais, considerando o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que sejam capazes de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZUKAMI, 2002)

Conhecimentos e percepções das professoras antes e após o curso

No que se refere às habilidades básicas das professoras utilizando o computador, observa-se um avanço considerável ao final do curso. Como foi visto anteriormente, inicialmente as professoras eram leigas no manuseio do computador, após o curso, a maioria das habilidades foi aprendida. Tendo suas maiores dificuldades centradas ainda nas seguintes atividades: “utilização de aplicativos como editores de texto e slide”, “salvar em disquetes”, “utilizar a rede Internet” e “realizar procedimentos de abertura de aplicativos”.

O mesmo não pode ser observado com os conhecimentos e concepções mais teóricos do curso, pois as professoras não tiveram muitos avanços, principalmente em relação aos pré e pós-teste sobre as necessidades educacionais especiais e acessibilidade.

Pode-se justificar este acontecimento ao curso seguir características tradicionais de formação de professores e pelo deslumbre que as professoras tiveram em relação aos conhecimentos em informática e deixaram em segundo plano sua atenção aos conhecimentos mais teóricos sobre necessidade educacionais especiais e acessibilidade.

Isto leva a refletir que poderia ter sido mais interessante se as professoras tivessem adquirido as habilidades na utilização do computador antes dos conhecimentos mais teóricos. Para que os conhecimentos práticos pudessem ser utilizados como recurso e base para a pesquisa e aprendizagem de outros conceitos.

“Aprender a ser professor, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato do conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.” (MIZUKAMI, et al, 2002, p. 12)

Observa-se, também, que as concepções sobre Informática Educativa e sobre como o computador pode ser utilizado no trabalho das professoras apresentaram-se no pós-teste ampliadas e ganharam maior especificidade, enquanto as concepções sobre necessidades educacionais especiais e acessibilidade foram reduzidas e vagas.

Este fato pode ser analisado pelas diferenças entre os conhecimentos sobre a informática, conhecimentos mais práticos e os mais teóricos do curso. Os conhecimentos mais teóricos requerem mudanças em concepções e idéias já bem sedimentadas para as professoras e estas não puderam ser exercitadas na prática. Já a utilização do computador pode ser exercitada durante o curso.

Ao final as professoras responderam uma ficha de avaliação sobre o curso. Todas afirmaram que o curso atingiu suas expectativas e consideraram que adquiriram conhecimentos importantes. Apresentaram como pontos a serem melhorados um maior tempo de duração do curso, o oferecimento de apostilas com o conteúdo ministrado e que houvesse outro curso para aprofundamento dos conhecimentos adquiridos neste primeiro.

Foram avaliados alguns quesitos do curso com os conceitos regular, bom e ótimo. Observa-se nas respostas das professoras que todas as professoras consideraram os conceitos bom e ótimo quando foram avaliados os conteúdos e o método do curso. O tempo do curso foi conceituado como regular e bom, enquanto em relação às atividades realizadas a maioria conceituou como ótima e o mesmo aconteceu quando foi perguntado sobre os materiais, textos utilizados e recursos audiovisuais. Destaca-se que as 40 horas do curso não foram satisfatórias.

Quando foi perguntado sobre os conteúdos aprendidos, quatro professoras conceituaram como bom e três como ótimo. Sobre a utilização do que foi aprendido no trabalho das professoras, três responderam regular, outras três assinalaram o conceito bom e uma o conceito ótimo. Neste último aspecto denota-se a dificuldade das professoras em utilizar o que aprenderam no seus trabalhos, principalmente na área de informática. Isto é devido ao fato de que quando as professoras finalizaram o curso, a maioria das escolas ainda não tinha recebido os laboratórios de informática esperados. Este fato ilustra o que muito acontece no ensino público, os professores recebem as capacitações e formações, é investido dinheiro para estas, mas os professores não possuem os recursos e condições de implementar o que foi aprendido na escola.

Diante de uma análise, percebe-se que a maioria dos requisitos teve conceito entre ótimo e bom. Porém, estes resultados não podem avaliar totalmente a qualidade do curso, pois estas respostas estão imbuídas do deslumbre das professoras em relação à informática e aos conhecimentos adquiridos. Para as professoras que sentem carência em sua formação, todos os cursos são “maravilhosos”, isto é, não é difícil atingir a expectativa do professor.

Características de como as professoras estão enfrentando o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular

Através dos dados coletados nas entrevistas finais pode-se traçar um perfil de como o processo de inclusão está acontecendo a partir das experiências e falas das professoras.

Inicialmente, percebe-se que os critérios principais para a escolha para ser professora inclusiva estavam centrados nas características pessoais das professoras, isto é, ser uma pessoa paciente, desafiadora ou ter feito algum curso na área e no fato dos alunos

serem matriculados aleatoriamente na turma de cada professora, muitas vezes só existia aquela turma ou o aluno era matriculado em determinada sala devido à idade.

Neste contexto, as professoras assinalam também que para receber a criança com necessidades educacionais especiais era sinal de maior responsabilidade, coragem e capacidade das professoras. Observa-se, assim, ainda uma prevalência das concepções do modelo médico-pedagógico no qual os professores que trabalham com crianças deficientes são os "eleitos", corajosos e capacitados, existindo um diferencial em sua formação e atuação. Estas concepções acompanharam por muito tempo as professoras da educação especial e hoje parece que começa a estar relacionadas, também às professoras do ensino regular que estão incluindo alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria dos alunos incluídos nas escolas em que as professoras trabalham são encaminhados para estas por intermédio da família, através, da sala de apoio pedagógica. Isto é, os pais procuram a escola e tem um primeiro contato com a sala de apoio.

Pode-se perceber neste fato que a família possui um papel significativo e importante na inclusão dos alunos na escola. Com o direito à inclusão, legalmente reconhecido no Brasil, os pais estão procurando as escolas regulares, principalmente por estas estarem mais perto de suas residências, pois, muitas vezes, as escolas especiais eram distantes e era necessário um maior investimento financeiro para levar as crianças. O encaminhamento pela Regional foi pouco citado pelas professoras e esta parece não representar um procedimento padrão nas escolas.

Outro fato assinalado pelas professoras foi que no período de matrícula dos alunos, vários pais omitiram a deficiência dos seus filhos. Este procedimento foi apresentado pelas professoras como ponto negativo ao processo de inclusão, pois a escola, e conseqüentemente as professoras, descobriam tardiamente sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos. E assim atrasava-se o início de um planejamento mais voltado para a inclusão. Uma das causas dos pais terem omitido a deficiência dos filhos foi o medo de seus filhos não serem aceitos nas escolas.

MARCHESI e MARTIN (1995) assinalam que a detecção e avaliação das necessidades educacionais especiais constitui uma etapa primordial no processo de inclusão:

“O objetivo não é conseguir encontrar os traços que permitam situar determinados alunos dentro de uma das categorias em que se distribuem as deficiências. Ele é

muito mais abrangente, com mais nuances e mais ligado às possibilidades educacionais. Trata-se, sem dúvida, de conhecer os perfis evolutivos de criança, suas limitações e atrasos, determinando se existe uma etiologia orgânica ou ambiental. No entanto, a finalidade primordial é analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem, avaliando ao mesmo tempo quais são os recursos educacionais que necessita e em que tipo de escola e os mesmos podem ser encontrados para conseguir que sua evolução seja satisfatória”. (MARCHESI; MARTIN, 1995, P. 12)

A maioria dos alunos nunca tinha freqüentado uma escola. Principalmente devido as famílias acharem que a escola regular não aceitava o aluno deficiente ou com idade avançada. Os alunos que já tinham estudado em escolas públicas ou particulares foram encaminhados para as escolas pois não tinham se adaptado as anteriores ou os pais procuravam uma escola mais perto de suas residências.

Na pergunta sobre se houve algum planejamento para a inclusão antes da chegada do aluno, todas as professoras responderam que não houve nenhum tipo de iniciativa para o planejamento da inclusão nas escolas.

Desta forma, infere-se a falta de um planejamento para a inclusão antes da chegada do aluno. Muitas vezes, o aluno com necessidades educacionais especiais só é identificado após um certo tempo de inclusão e quem acaba assumindo todas as responsabilidades da inclusão é a professora do ensino regular, sem apoios significativos das coordenação, supervisão ou direção da escola.

Esta falta de planejamento acarreta vários prejuízos no processo de inclusão, tais como: a falta de organização e planejamento para alterações nos arranjos físicos, curriculares e avaliativos de acordo com a necessidade dos alunos; falta de preparação da escola para o processo inclusivo, preparando os alunos, outros professores e funcionários; alunos são colocados em salas da educação de adultos ou da aceleração devido a idade e não conseguem adaptar-se a estas, sendo inexistente o planejamento para adaptações curriculares. Nesta perspectiva, MRECH (1999, p.19) faz uma crítica a inclusão incipiente dos alunos no ensino regular quando assinala:

“Queiramos ou não, o movimento de inclusão já começou no Brasil. Ele já está sendo implantado em nossas escolas através da **inclusão incipiente** de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Porém, mais ainda através da crescente desativação dos serviços estaduais e municipais de Educação Especial. Uma **inclusão incipiente ou integração** não planejada na rede regular de ensino. Uma inclusão que não é ainda

decidida e adotada, no plano da consciência, pelos educadores tanto do ensino comum quanto do ensino especial”.

Outro fato que ilustra a falta de preparação e planejamento da inclusão dos alunos nas escolas foi o aluno da professora PSR4 ter sido primeiramente encaminhado, devido à idade de 15 anos, para uma sala de educação de adultos no turno da noite. Porém, esta professora não tinha sido preparada para atender o aluno e afirmava não saber trabalhar com ele. Desta forma, o aluno ficou em sua sala como ouvinte, sem participar das aulas e sem ter a atenção da professora. Observando estes acontecimentos, a professora da sala de apoio pedagógico achou melhor que o aluno fosse para uma outra sala, onde a professora aceitasse trabalhar com ele. E, então, o aluno foi encaminhado para a sala de segunda série da professora PSR4.

MENDES (2001b, p.14) discute que em relação à clientela identificada pelo sistema, têm-se encontrado alguns dados que indicam a existência de diretrizes equivocadas de educação inclusiva. Tais como:

“ (...) a existência de jovens com mais de dez anos em classes de Educação Infantil; a inserção de população adulta em classes de séries iniciais com crianças de oito anos, um número excessivamente alto de alunos com deficiência mental leve e de portadores de distúrbios de conduta na população de alunos considerados especiais e inseridos em creches e pré-escolas, associado a um número reduzido de alunos com deficiências mais severas. Tais indicadores servem de alerta para a necessidade de traçar o perfil do alunado a fim de mecanismos de exclusão não estejam na base de propostas supostamente inclusivas. A retenção de alunos mais velhos em séries anteriores, por exemplo, geralmente é uma decisão que visa a reduzir a heterogeneidade de desempenho. Trata-se de uma busca de homogeneidade que não faz parte do ideário da inclusão”.

Sobre os recursos oferecidos no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria das professoras afirma que utilizam somente os recursos da sala de apoio pedagógico e que não recebem recursos destinados a sala de aula regular, sendo os recursos materiais escassos. Nesta perspectiva, MENDES (2001) apresenta a preocupação no fornecimento de suportes técnicos para o sucesso da inclusão:

“Ainda que se obtenha todas as informações disponíveis para que se possa planejar a Educação Inclusiva, com o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo; faltaria ainda produzir conhecimentos sobre como fornecer os suportes necessários para garantir não apenas acesso, mas também a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares”. (MENDES, 2001b. p.16)

Outro fato interessante de ser comentado é o depoimento da professora (PSR3) ao afirmar que sua escola é rica em materiais mas que ela não os utiliza por desconhecer seus funcionamentos e objetivos. Isto pode ser explicado, pois muitas vezes, estes materiais são adquiridos sem a consulta das professoras. Além disso, as professoras não são orientadas para a sua utilização ou não se interessam em usá-los nas aulas.

Quanto aos recursos humanos, percebe-se que as professoras sentem falta de um acompanhamento mais intenso e sistemático das regionais no processo de inclusão nas escolas regulares e as experiências de interação entre a professora da sala de apoio pedagógico e da sala regular demonstram que a sala de apoio poderia ser um espaço de maior troca de informação e apoio para a inclusão. Porém, este é assinalado por poucas professoras, carecendo uma re-estruturação das funções da professora da sala de apoio na escola inclusiva. Pois esta ainda está realizando um trabalho individual com os alunos e sem interação com as atividades da sala regular.

NUNES et al. (1998), numa revisão das pesquisas sobre a temática da integração apontam que um dos empecilhos e dificuldades para a efetivação da integração se deu pela inexistência de articulação entre o trabalho desenvolvido nas escolas especiais e a dinâmica da escola e entre o professor da sala comum e o da sala de recursos. O mesmo parece acontecer com a educação inclusiva.

Relativo à dinâmica da inclusão na escola, e mais especificamente ao planejamento para as aulas, pode-se constatar que a maioria das professoras afirmou realizá-los de forma bem solitária e sem os devidos acompanhamentos dos responsáveis, como, coordenadores, supervisores, orientadores e sala de apoio. Algumas professoras responderam realizar planejamento em grupo com outros professores, existindo troca de experiência entre eles. Desta forma, destaca-se a falta de acompanhamento e apoio ao trabalho das professoras.

Uma dinâmica interessante para a escola poder organizar melhor a inclusão seria o trabalho mais sistemático entre o professor da sala regular, coordenadores, supervisores, sala de apoio e outros professores, orientando nas adaptações necessárias da escola para atender as necessidades dos alunos e auxiliar nas dúvidas dos professores do ensino regular. Sendo, desta forma, descaracterizada a figura do coordenador ou supervisor em apenas fiscalizar a atividade do professor para um agente de apoio. SILVEIRA (2000, p.76) concorda com esta dinâmica quando apresenta que:

“Numa escola inclusiva é preciso rever papéis dos diretores e coordenadores, deixando eles de serem meros burocratas, fiscalizadores, para serem líderes pedagógicos, que estejam sempre perto dos professores, orientando e participando do dia a dia das salas de aulas.”

A realização das atividades das professoras na sala regular e a avaliação caracterizam-se, principalmente, pelas atividades diferenciadas entre os alunos incluídos e o outros alunos da sala e na adaptações das atividades, tais como ampliação das atividades, modificação do mobiliário, entre outras. As professoras realizam, também, atividades individuais e em grupo de acordo com as necessidades dos alunos.

Nesta perspectiva, percebe-se que mesmo com toda a falta de informação e formação das professoras, estas realizam atividades que podem favorecer a inclusão de seus alunos como as adaptações das atividades e as atividades em grupo que podem estimular a cooperação entre os alunos. Porém, ainda prevalece muitas dúvidas entre as professoras em como agir e avaliar o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, como por exemplo, se ensinam a matéria da série ou ensinam no nível do aluno? Qual a série o aluno deve ficar? Esta definição seria pela idade ou pelo que o aluno sabe? Ensinar e avaliar todos iguais ou diferenciar currículo e avaliação? Outra atitude bem característica na fala das professoras é a idéia de conceder maior atenção para o aluno incluído nas atividades e avaliações a serem realizadas. Sobre as atividades realizadas com os alunos acredita-se que

“(…) cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global”. (BRASIL, 2001a)

Pela variedade nas respostas e dúvidas das professoras sobre como elas encaminham a realização das atividades e avaliações numa sala inclusiva, percebe-se a heterogeneidade da viabilização da inclusão entre as escolas e uma carência de uma política educacional para a inclusão, que além de ressaltar a importância e legalidade da inclusão, apresente diretrizes para a sua real implementação.

PEREIRA (2002) assinala como um dos pontos-chave para a reestruturação da escola: “o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino

para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não. Implica também, um novo olhar do professor no sentido de que este não perpetue atitudes de discriminação/segregação com pessoas diferentes”.

Quando foi perguntado sobre as características positivas dos alunos, percebe-se que as professoras consideram a boa convivência e a socialização como as principais. Ficando em segundo lugar o aluno ter habilidades acadêmicas, tais como leitura, escrita, matemática e outros. Foram assinaladas também como características a boa percepção e compreensão do aluno.

Vale ressaltar que a maioria das professoras sempre que respondia esta questão complementava a resposta com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Percebe-se, então uma dificuldade apresentada pelas professoras em expressarem as características positivas dos alunos, como se eles não as tivessem.

Para MENDES (2001b), no discurso do senso comum predominam, geralmente, definições simplistas e circulares, a ênfase das características orgânicas, a descrição de estereótipos baseados em atributos negativos, a suposição de que o problema está na falta de algo e de que é um fenômeno centrado no indivíduo. Essas idéias transparecem sentimentos de medo, ameaça e pena, que pouco ajudam na tomada de qualquer intervenção profissional que objetive ser bem sucedida. Desta forma, o desafio da formação de professores está nas mudanças de tais conceitos.

A socialização do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular parece ser a grande conquista da inclusão, sendo apresentadas poucos progressos dos alunos no campo acadêmico. Parece que ter sucesso na socialização é o principal objetivo da inclusão. Isto é, o aluno que conseguir socializar-se, teve sucesso em sua inclusão.

Este fato é confirmado também em outras respostas das professoras quando consideram, direta ou indiretamente, como principais vantagens da inclusão a socialização dos alunos, a diminuição da exclusão, a superação de dificuldades a partir da interação e ajuda dos outros e o aparecimento do sentimento de cidadania no aluno. MENDES (2001b, p.14) discute a ênfase na socialização quando expressa:

“A ênfase no objetivo de favorecer a socialização da criança com necessidades educacionais especiais, e a crença de que seu desempenho escolar é irrelevante

aparece também como um dos aspectos problemáticos dos projetos de educação inclusiva, assim como a constatação de queixas de professores sobre a falta de formação e suporte. Em se tratando da inserção com ênfase na socialização, seria o caso de se questionar que tipo de socialização traria uma situação que nega acesso ao currículo? A socialização no papel de deficiente, de incapaz e inútil? Será essa a socialização que interessa a inclusão? Enfim, tais achados parecem apontar para a necessidade de se investigar se não estamos produzindo formas mais sutis de exclusão”.

As outras vantagens apontadas são em relação a possibilidade de estar ajudando uma criança com necessidades educacionais especiais e aprender com este processo, demonstrando uma visão ainda bem assistencialista por parte das professoras.

A aprovação do trabalho da escola pela família e seu apoio para o processo de inclusão de seus filhos foi outra vantagem denotada pelas professoras, desatacando-se assim uma grande importância dada pelas professoras à aprovação e atuação das famílias no processo de inclusão de seus filhos.

Em comparação às respostas sobre as características positivas dos alunos, as dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com o aluno incluído são bem mais numerosas. Desta forma, pode-se constatar que as professoras, em suas falas, apresentam e identificam melhor as dificuldades dos alunos do que suas características positivas. Este fato constata que os professores possuem concepções ainda muito relacionada ao negativismo envolvido no ser deficiente, como se ele não tivesse características positivas e potencialidades, sendo necessário, segundo OMOTE (2001, p.47) que

“cada um dos docentes precisa rever suas crenças e estereótipos a respeito de deficientes; precisa permitir que novas idéias influenciem positivamente a sua prática e o seu envolvimento com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na formação de futuros educadores, sejam do ensino comum (genuinamente inclusivo) sejam do ensino especial (paradoxalmente necessário para a inclusão), certamente não será suficiente transmitir ensinamentos sobre a docência na diversidade e prover experiências práticas de ensino inclusivo. Os estudantes precisam ser conduzidos à análise crítica de suas próprias crenças e sentimentos acerca de deficientes, precisam ser envolvidos na tarefa de construir uma nova ordem social envolvendo os deficientes, uma nova relação com os diferentes, uma nova mentalidade e uma nova ética. Na verdade, precisa ocorrer uma mudança na visão de mundo e de homem.” (OMOTE, 2001, p. 47)

A maior dificuldade apontada é em relação a resistência do aluno na realização das atividades propostas devido à dificuldade motora, na fala, escrita e outros, inerentes à deficiência. Algumas professoras assinalam também a insegurança na assertividade do seu trabalho como um empecilho para a inclusão.

As outras dificuldades tiveram frequência de apenas uma professora cada: “apresentação de choro constante do aluno”, “necessidade de maior atenção para o aluno por parte do professor”, “dificuldade de adaptação do aluno na sala de aceleração”, “dificuldade de socialização no início da inclusão”, “início tardio da escolarização”, “dificuldade na continuidade do trabalho da sala de apoio para a sala regular”, “diferenças entre os trabalhos dos professores PSR e PSA”, “dificuldades sociais e econômicas do aluno” e “agressividade do aluno”. Diante destas dificuldades, observa-se que muitas delas são dificuldades encontradas em qualquer criança, mas são apresentadas pelas professoras como inerentes a deficiência do aluno.

Destaca-se também a dificuldade de relação entre as professoras da sala de apoio e da sala regular. As professoras da sala de apoio criticam a falta de continuidade e valorização do seu trabalho na sala regular e os professores da sala regular requerem maior atenção e intercâmbio com a sala de apoio.

Segundo MRECH (1999), o Brasil tem lidado com a transição do paradigma de Integração para o da Inclusão com um enorme despreparo. O professor do ensino regular não sabe lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Por sua vez, também o professor do ensino especial também não aprendeu a lidar com o professor do ensino regular e os seus alunos. Ele ficou preso na especificidade da sua formação e nas crenças da impossibilidade da inclusão e da espera por uma mudança do sistema educacional. Assim, nem o professor do ensino regular encontra-se preparado para trabalhar com o aluno deficiente e nem o professor do ensino especial encontra-se preparado para dar uma assessoria aos professores do ensino regular.

Foi perguntado também às professoras sobre quais as principais dificuldades encontradas durante o processo de inclusão. Pode-se conferir que as repostas foram bem diversificadas e que as professoras apontaram para várias dificuldades. Foram categorizados 21 itens nesta questão.

As categorias que tiveram maior frequência nas respostas das professoras foram as seguintes: “dificuldade na aceitação da inclusão pela falta de informação e conhecimento dos professores sobre as necessidades educacionais especiais” e “falta de apoio de outro profissional em sala de aula”. Outra questão apontada como bastante difícil para implementar o projeto de inclusão nas escolas foi encontrar outro professor que queira acompanhar o aluno na série seguinte e dar continuidade ao processo inclusivo. Esta

categoria foi bem caracterizada principalmente na entrevista da professora PSR4 quando ela relata a dificuldade de escolher um outro professor que possa e queira ter o aluno em sua sala de aula no ano posterior.

As categorias que tiveram três freqüências nas respostas das professoras foram as seguintes: “falta de recursos como material pedagógico para ajudar no processo de inclusão”; “falta de apoio de profissionais especializados (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros)”; “comunicação tardia para o professor sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala”. Isto é, as professoras eram informadas sobre as necessidades dos alunos após um certo tempo de inclusão ou quando elas sondavam informações sobre os alunos.

A falta de informação sobre as deficiências dos alunos pode levar a rótulos e classificações errôneas. Como pode ser confirmado nos resultados de estudos que indicam que muitos alunos são considerados e rotulados de deficientes pelos seus professores fundamentados nas condições sociais e econômicas dos alunos, nas questões disciplinares ou na aparência física (PASCHOALICK, 1981; DENARI, 1984; OMOTE, 1991; KASSAR, 1995), sem existir um diagnóstico ou informação mais precisa.

Esse tipo de atitude fortalece o preconceito a respeito da competência das pessoas, tornando-as incapazes por apresentar um perfil de características que condizem com o padrão de “normalidade” construído pela sociedade. E a escola sendo parte integrante da sociedade reproduz as concepções e ações de segregação e discriminação.

A requisição do apoio especializado é ainda resquício do formato médico pedagógico que a Educação Especial teve por muito tempo. Desta forma, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ainda é confundida com tratamento e cuidado. O trabalho de profissionais como, por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais são importantes para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, mas não são necessidades educativas e de caráter escolar.

As diretrizes também prevêm a escola poder recorrer a uma equipe multiprofissional quando os recursos existentes na escola serem insuficientes para melhorar a compreensão das necessidades educacionais especiais. Cabendo aos gestores educacionais buscar esta equipe na comunidade, em outra escola do sistema educacional, ou por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos.

A professora PSR3 indicou sozinha as seguintes dificuldades: “dificuldade na avaliação dos alunos”; “preconceito dos pais dos outros alunos”; “falta de condições físicas das escolas”; “falta de apoio dos órgãos oficiais (regionais e secretaria de educação)” e “quantidade numerosa de alunos na sala regular”. Já a professora PSR2 apresenta sozinha como dificuldades: “dificuldade inicial de socialização”; “necessidade do professor oferecer bastante atenção ao aluno”, “dificuldade do professor em saber se está fazendo o trabalho certo” e “rejeição dos pais dos outros alunos”. As categorias que tiveram duas freqüências nas respostas das professoras foram as seguintes: “falta de preparação dos professores, sendo necessário a realização de cursos e capacitações”, “falta de espaços alternativos para levar as crianças em momentos de crises”, “dificuldade de inclusão em uma sala de aceleração” e “falta de comunicação e troca de experiências entre os professores”.

O município de Fortaleza oferece vários cursos de formação continuada para os professores da rede de ensino em diversas áreas, porém ainda se observa na fala das professoras a necessidade de mais formação, apontando-se até como fator de dificuldade para a inclusão. Desta forma, questiona-se a qualidade destes cursos e se estes atingem os objetivos na prática dos professores. De acordo com a experiência realizada no presente estudo, observou-se que o curso seguia os moldes tradicionais da instituição onde foi realizado.

Diante das dificuldades apresentadas anteriormente, perguntou-se para as professoras quais as principais necessidades para a realização efetiva da inclusão, isto é, o que elas apontam para a melhoria deste processo.

As professoras apresentam como principais necessidades para uma inclusão efetiva os seguintes pontos: a) a estrutura física de uma forma geral da escola, isto é, tornar acessível salas de aulas, corredores, banheiros e outros ambientes; b) a preparação das escolas para a inclusão, sendo necessário planejamentos que vislumbrem adaptações curriculares e adaptativas; c) necessidades de uma equipe multidisciplinar de apoio (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo e outros); d) melhor formação e preparação das professoras; e) formação mais voltada para a prática, contemplando o trabalho e o saber fazer; f) maior comunicação, troca de informações e experiência entre os professores e trabalho com a informática na escola; g) trabalho em grupo com a

coordenação e direção da escola; h) maior ajuda da sala de apoio; i) maior comprometimento dos órgãos responsáveis para que a inclusão aconteça, tais como secretaria da educação e regionais.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, nº. 2, de 11 de setembro de 2001, dispõe que:

“Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores de classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitando a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores – intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para a conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.” (BRASIL, 2001b, p. 35)

A partir da citação anterior pode-se inferir que legalmente existem diretrizes para as principais dúvidas e dificuldades no processo de inclusão, porém percebe-se um grande desconhecimento sobre estas diretrizes pelas professoras. Desta forma, suas necessidades para a educação inclusiva são reflexos das dificuldades apontadas anteriormente. Estas

informações são indícios de que a escola ainda não está preparada para a realização de uma educação inclusiva efetiva, sendo necessárias várias mudanças e maior planejamento para este processo em todos os aspectos: mudanças e adaptações da estrutura física, curricular e avaliativa; mudanças das concepções das pessoas quanto o ensino e aprendizado de pessoas com necessidades educacionais especiais; avaliação e implementação de formações continuadas mais voltadas às necessidades dos professores e que prepare os professores para a realização de uma educação de todos os alunos. Em resumo, MARCHESI; MARTIN (1995, p.12) lista recursos educacionais imprescindíveis ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais:

“O termo recursos educacionais tem como referente imediato o maior número de professores ou especialistas, a ampliação do material didático ou, mais especificamente, a supressão de barreiras arquitetônicas e a adequação dos edifícios. Sem dúvida, tudo isto, é necessário e, na maioria dos casos, até mesmo imprescindível. Existe, no entanto, outro conjunto de recursos que também são fundamentais: preparo e competência profissional dos professores; capacidade de elaborar um projeto de educação, de realizar adaptações curriculares e de adequar o sistema de avaliação; apoio psicopedagógico e materiais adaptados; facilidades para a elaboração de novas formas de organização escolar e para utilizar novas metodologias. A conjunção e complementariedade de todos estes recursos permite que as necessidades educacionais, uma vez detectadas, sejam abordadas de uma maneira eficaz.”

Após terem passado pelo processo, foram encontradas nas concepções das professoras sobre a inclusão tanto aspectos positivos como negativos. E estas concepções resumem as suas necessidades e dificuldades para viabilizar a inclusão com qualidade.

No aspecto positivo a maioria considera a inclusão possível, mas ressalta a necessidades do processo educativo estar comprometido com a inclusão, que o aluno se torne participante do grupo e que a escola esteja preparada para este processo. Isto é, a inclusão é possível, mas são necessárias mudanças na escola atual.

Como aspectos positivos apresentam-se também as considerações das professoras sobre a inclusão como um processo normal e como necessário para a inclusão social, mas que só devem ser incluídos no ensino regular alunos com deficiência leve ou moderada.

As visões mais negativas assinalam a inclusão como um processo longe de acontecer de forma efetiva, o que estaria acontecendo seria uma *pseudo-inclusão*, enquanto outras professoras vêem a inclusão como desorganizada e existindo um despreparo e falta de planejamento da escola.

Quanto às concepções das professoras sobre as mudanças na sua prática pedagógica após a inclusão, indicaram que as professoras que afirmam ter mudado sua prática apresentaram mudanças na maior atenção oferecida ao aluno incluído e nas adaptações realizadas às tarefas que diferenciam das atividades do grupo.

Três professoras afirmaram ter mudado pouco sua prática pedagógica, e somente uma professora afirma que se tornou uma pessoa mais humana após a inclusão.

Através das características do processo de inclusão relatadas pelas professoras durante as entrevistas, suas dificuldades e necessidades, percebe-se que para a realização de uma inclusão efetiva são necessárias mudanças estruturais da escola, e a efetivação de diretrizes e políticas mais direcionadas ao “como fazer a inclusão” e que estas políticas sejam divulgadas aos professores nas escolas, como é o caso das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Além disso, é necessário um maior planejamento, acompanhamento e avaliação deste processo por órgãos responsáveis.

O currículo, por exemplo, a ser desenvolvido para todos os alunos é o das diretrizes curriculares nacionais para todas as etapas da educação, sendo permitida, em casos singulares, em que o aluno não possa beneficiar-se do currículo de base nacional comum, a adaptação de um currículo e avaliação funcional para atender as necessidades práticas de vida. Sendo privilegiado o desenvolvimento de competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e as formas de trabalho valorizadas pela comunidade, e a inclusão social. (BRASIL, 2001a)

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica também garantem o fornecimento de uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica que define que a escola:

“não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempos ou em termos de competência e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamentos para alternativas educacionais que concorram para as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa.” (BRASIL, 2001a, p. 59)

A terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que descreva as habilidades e competências atingidas pelos alunos com necessidades educacionais especiais que não atingem o nível de conhecimento do ensino fundamental, tais como deficiência mental e múltipla. Esta certificação deve possibilitar o

aluno ingressar em novas alternativas educacionais, tais como educação de jovens e adultos e educação profissional, proporcionando a futura inserção no mercado de trabalho competitivo ou protegido. (BRASIL, 2001a)

O relatório destas diretrizes (BRASIL, 2001a), assinala que o respeito a diversidade dos alunos exigem a definição da escola em sua responsabilidade para o estabelecimento e criação de espaços inclusivos e que supere a produção, pela própria escola, de necessidades especiais. Para isto é necessário a discussão e implementação de uma política educacional que estabeleça ações em vários âmbitos:

a) âmbito político: os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Sendo previstas as seguintes ações:

“(...) a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos. Esta política inclusive exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico público e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.” (BRASIL, 2001a, p. 29-31)

b) âmbito técnico – científico: formação dos professores e o desenvolvimento do trabalho em equipe como fatores essenciais para o ensino na diversidade e efetivação da inclusão. Prever a formação de dois profissionais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Os setores de pesquisa nas Universidades devem também desenvolver estudos com o objetivo da melhoria de recursos para auxiliar e ampliar as capacidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, estudos sobre inovações pedagógicas e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo.

c) âmbito pedagógico: o projeto pedagógico deve atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar. Prever-se, no decorrer do processo educativo, ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo

educativo em suas múltiplas dimensões. Criando-se serviços de apoio pedagógico especializado.

Para os alunos que precisam de ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades educacionais especiais não puderem ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar classes especiais, nas quais serão realizados atendimentos em caráter transitório. E os alunos que necessitam de atenção individualizada nas atividades autônoma e social, ajudas, apoios e recursos intensos e contínuos, e adaptações curriculares que a escola comum não poderá realizar, podem ser atendidos em escolas especiais, públicas ou privadas. Observa-se, assim, que a política educacional para a inclusão prever que a escola comum não tem condições de incluir todos os alunos e garante a continuação da existência, em caráter extraordinário, de classes e escolas especiais. Além disso, garante os serviços de apoio especializado, tais como: sala de recursos, itinerância, professores intérpretes, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

Desta forma, a escola assume o papel de identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Avaliando sua realidade educacional, implementando as alternativas de serviços e sua temática de funcionamento. Porém, questiona-se como isto será viabilizado com qualidade, sem o preparo de professores, gestores e funcionários.

d) âmbito administrativo: os sistemas de ensino devem construir um setor responsável pela educação especial, providos de recursos humanos materiais e financeiros para viabilizar o processo de construção da inclusão. (BRASIL, 2001a)

Mesmo com toda a resistência, “medos”, dúvidas e despreparo, o professor assume o papel principal na viabilização do processo inclusivo. Desta forma, são necessárias estratégias de formação que contemple às necessidades de sua prática e que seja uma sistemática constante na escola. Nesta perspectiva, concorda-se com SAMPAIO; LEITE (1999, p.71) e entende-se que a formação do professor deve se dá:

“ dá diariamente e está baseada em todas as suas experiências, vivências e relações; pois esta formação continua na prática, mediante os desafios que se lhe apresentam no dia-a-dia na relação com novas turmas e outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. Dentro dessa concepção, percebe-se que a formação de professores pode ser relacionada às características da circulação do conhecimento e da informação. Estes últimos estão em toda parte, vindos das mais diversas fontes, fazendo com que se torne importante para o professor aprender a aprender diariamente no contato com seus alunos, nos momentos de troca com os seus colegas, na reflexão a respeito dos acontecimentos sócio-político-econômicos, das teorias e da sua

própria prática, num processo constante de estudo para repensar suas práticas e concepções. A formação contínua é uma necessidade fundamental para o professor.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesta dissertação, em torno da formação continuada de professores trazem várias reflexões sobre o reconhecimento e valorização de novos conhecimentos e desafios ao exercício da docência.

Os objetivos deste estudo foi analisar e discutir as experiências de formação continuada em um curso de informática educativa para professores de alunos com necessidades educacionais especiais. A partir desses objetivos principais, chegou-se à algumas considerações finais que tentam responder as questões iniciais de pesquisa.

Em um primeiro momento, constatou-se a falta de conhecimento das professoras sobre as necessidades educacionais especiais de seus alunos e orientação inicial ao processo inclusivo. Denota-se diferenças significativas entre a formação e atuação do professor do ensino regular e o da sala de apoio pedagógico. Existindo pouca interação entre as atividades desses dois professores e espaços escolares. Desta forma, acredita-se que para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular é necessário uma reflexão sobre as reais funções de cada professor, redefinindo seus trabalhos e, posteriormente, suas formações.

Desta forma, é necessário que as políticas educacionais considerem espaços e tempos na rotina da escola para a formação profissional do professor; interação, troca de experiências e informação entre os professores, pesquisa e planejamento das atividades escolares.

As professoras do presente estudo responderam aceitar a inclusão e demonstraram sentimentos positivos ao ensinar pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, suas concepções sobre a educação inclusiva demonstram muitas dúvidas, receios, restrições para viabilizar este processo. Nesta perspectiva, considera-se que a preparação da escola e dos professores são “vitais” para a efetivação da inclusão.

No que se refere às habilidades básicas das professoras utilizando o computador, observa-se um avanço considerável ao final do curso. O mesmo não pode ser observado com os conhecimentos e concepções mais teóricos, apesar do conteúdo do curso ter sido estruturado a partir de um instrumento aplicado previamente. Isto pode ser justificado por este ter seguido as características da formação continuada tradicional, isto é, curso realizado fora do ambiente e contexto da escola e terminalidade programada em 40 horas.

Este fato também pode ser analisado pelas diferenças entre os conhecimentos sobre a informática, conhecimentos mais práticos e os mais teóricos do curso. Os conhecimentos mais teóricos requerem mudanças em concepções e idéias já bem sedimentadas para as professoras e estas não puderam ser exercitadas na prática. Já a utilização do computador pode ser exercitada durante o curso, além disso, o deslumbre e interesse pela máquina contribuíram para uma maior atenção a esses conhecimentos.

A maioria dos cursos de formação continuada está pautados em concepções fragmentadas do conhecimento, predominando a teoria sobre a prática e currículo linear. Porém, observa-se a necessidade de uma mudança nos fundamentos pedagógicos desses cursos, considerando a importância da prática na formação do professor, a formação ser no *lôcus* da escola, o currículo seja mais flexível e de acordo com as necessidades pontuais de cada professor, oriundos de seu cotidiano.

Muitas vezes, os conhecimentos aprendidos nos cursos não são utilizados na prática pedagógica. Este fato é observado, também pela falta de recursos, como por exemplo, o investido na formação dos professores em informática educativa mas os laboratórios de informática demoram muito para serem instalados nas escolas, ocasionando o esquecimento dos conhecimentos adquirido nos cursos.

A escola deve ser para o professor, além de seu espaço de trabalho, um centro de reflexão, aprendizagem e atualização de sua prática educativa. Nesta perspectiva, a formação continuada poderá ser mais consistente se for um processo realizado em encontros sistemáticos para estudo, troca de experiências, reflexão sobre problemáticas pontuais da sala de aula, como por exemplo o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais. Nesta perspectiva, a formação de professores deve ser entendida como um processo que se desenvolve por toda vida profissional, não sendo somente em momentos formais e pontuais da carreira profissional, tais como a formação inicial.

Porém, o curso também teve pontos positivos na formação dos professores, tais como: a incorporação da linguagem computacional, até então nova para as professoras; a utilização do computador como meio de pesquisa, busca de informação e estratégias para realizar tarefas; a construção de um espaço para o diálogo, troca de informação, conhecimento, interação e cooperação entre as professoras; conhecimento de experiências positivas sobre as pessoas deficientes através da rede Internet, sendo este um meio

importante para diminuir pré-conceitos e desmistificar o trabalho com essas pessoas. Ressalta-se o uso do computador durante o curso como um ambiente de aprendizagem importante.

O computador pode ser um excelente recurso para proporcionar o ensino e aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, preparar o professor para usar a tecnologia computacional de forma efetiva pode se configurar no diferencial para a efetivação positiva da Informática Educativa.

Através do curso, constatou-se falhas também na formação inicial das professoras em relação a conceitos fundamentais, tais como pesquisa e planejamento de atividades, sendo observadas grandes dificuldades.

Através das características do processo de inclusão relatadas pelas professoras durante as entrevistas, percebe-se que para a realização de uma inclusão efetiva são necessárias mudanças estruturais da escola, e a efetivação de diretrizes e políticas mais direcionadas ao “como fazer a inclusão” e que estas políticas sejam divulgadas aos professores nas escolas. Além disso, é necessário um maior planejamento, acompanhamento e avaliação deste processo por órgãos responsáveis. Para a efetivação de uma política de inclusão efetiva, é necessário que a escola e os professores estejam preparados, sendo necessário a reformulação do sistema educativo.

Percebe-se na fala das professoras que a inclusão é aceita, mas ainda existem muitas dúvidas, questionamentos, crenças e restrições de como este processo deve ser encaminhado. Sendo apresentados um discurso cheios de lacunas e faltas para a viabilização da inclusão: falta de planejamento para a inclusão, falta de formação para os professores, falta de recursos materiais e pedagógicos, falta de apoio especializado, falta de acompanhamento e orientação, entre outros. Observou-se também que o conceito de inclusão está ainda bem ligado a somente a socialização do aluno e percebe-se atitudes equivocadas em relação ao processo inclusivo. Como, por exemplo, a existência de adultos na educação infantil e a percepção das professoras mais nas dificuldades dos alunos e do processo inclusivo do que de suas características positivas.

Mesmo com toda a resistência, “medos”, dúvidas e despreparo, o professor assume, muitas vezes de forma solitária, o papel principal na viabilização do processo inclusivo. Desta forma, é necessário que toda a escola reconheça o aluno com necessidades educacionais especiais como mais um aluno e não como um estranho ou “diferente dos

ditos normais”. Ocorrendo a construção de uma escola inclusiva através da conscientização e preparação da sociedade pelo respeito a diversidade. Na busca de uma escola não mais inclusiva, pressupondo que exista uma exclusão, mas seja somente a escola, “a escola para todos”.

Espera-se em pesquisas futuras estudar o desenvolvimento de experiências de formação continuada inseridas no *locus* da escola e fundamentadas nas necessidades do cotidiano de sala de aula, discutindo-as, refletindo sobre estas e procurando estratégias e ações para o melhor desenvolvimento da prática educativa. É importante pesquisas nessa temática pois ainda são bem escassas experiências com estas características na política nacional de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9, 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: Vozes, 1998. v.2, p.99-122.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Ed. Rabel, 1995.

BAUTISTA, R. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Justiça - **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação Especial**, Brasília, DF, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Projeto de Informática na Educação Especial - PROINESP**. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução N°. 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001b.

BORGES, H. N. A Informática na escola e o professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9, 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: Vozes, 1998. v.2, p.136-146.

BORGES, H. N; OLIVEIRA, S. S. Experiências de Formação de Professores em Informática Educativa no NTE do Município de Fortaleza. In: II Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifor. **Anais**. Fortaleza: Ed. Unifor. 2002.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: a integração - segregação do aluno deficiente**. 1991. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A; SILVA JÚNIOR, C.A (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. pg. 149-164.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPOVILLA. F. C. Pesquisas e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para Educação Especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. In BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília: SEEP, 1994.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999.

COSTA. M. P. R. A utilização do computador como recurso auxiliar para o ensino do deficiente visual - um projeto desenvolvido na UFScar. **Primeira Página**, p.7, 10 set. 1995.

DENARI, F. E. - **Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**. 1984. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

FAGUNDES, L. **Informática e Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ/NCE, 1988.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Ed. UNESP. 1996. p.139-148.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, no. 46, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

GALVÃO, T. A. F.; DAMASCENO, L. L. **As Tecnologias da informação e da comunicação como tecnologia assistiva**. Brasília: PROINFO/MEC, 2000.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

GLAT, R. et al. **Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva**. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina, UEL. 1998, p.373-377.

GOTTI, M. O. **Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial**. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, Londrina, UEL. 1998, p.365-372.

HAYASHI, M. C. P. I; HAYASHI, C. R. M. Estratégias e Recursos das Redes de Informação e Comunicação para a Área de Educação Especial. In: III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial (CIIEE 2002), 3. 2002, Fortaleza. **Anais**. 2002.

JANNUZZI, J. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

KASSAR, Mônica de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das escolas especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

LAUAND, G. B. A. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiência físicas e múltiplas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

LEITÃO, V. M. **Para além da diferença e do tempo: um ensaio sócio-histórico da educação dos portadores de necessidades educativas especiais no Ceará. Uma trajetória de luta: da segregação à integração**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Recortes de um percurso: uma análise da Educação Especial no Estado do Ceará**. 2000. 7p. Mimeografo.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: Coll, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação, 13). 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e política**. São Paulo: Cortez. São Paulo. 1996a.

MAZZOTTA, M. J. S. A formação do professor: currículos e programas. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. **Temas em questão especial**. São Carlos: EDUFSCar, 1996b.

MENDES, E. G. Reconstruindo a Concepção de Deficiência na Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. (ORG.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL. 2001a. p.53-63.

MENDES, E. G. **Problemas e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil**. São Carlos, 2001b. Mimeografo.

MRECH, L. M Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia? In: Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?, 1999, São Paulo. **Anais**. EDUSP, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores Reflexivos: algumas contribuições. In: BUENO, S. M. V et al (Org.). **Enfermeiro professor e o ensino médio em enfermagem**. Riberão Preto, 1998, v.1, p. 54-60.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação – São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NIQUINI, D. P. - **A transposição didática e o contrato didático**: para o professor, metodologia de ensino; para aluno, a construção do conhecimento. Brasília: Petry, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, L. R. et al. **Questões Atuais em Educação Especial**: A Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998, vol 3.

OMOTE, S. A. **A estigmatização de deficientes e os serviços especializados**. (S. I.). Vivência, nº. 5, 1991, p. 14-15.

OMOTE, S. A. A Concepção de Deficiência e a Formação do Profissional em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Ed. UEL. 2001. p.53-63.

PAPERT, S. **A máquina da crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PASCHOALICK, W. C. - **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PEREIRA, E. C. **Avaliação de uma experiência de formação de formadores de professores de magistério sobre Educação Inclusiva Dissertação**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial).Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

QUADRIPLÉGICOS. Quadriplégicos têm ajuda de computador. **Folha de S. Paulo**, São Paulo. 1993. 08 set, 1993.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SASSAKI, R. K. Por que o termo “tecnologia assistiva?” Disponível em: <<http://click.com.br>>. Acesso em 20 out. 2002.

SILVEIRA, S. M. P. **Tira! Bota! Deixa o Zambelê ficar – As contribuições das Salas de apoio Pedagógico para a Inclusão Escolar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

SIMIÃO, L. F. A aprendizagem profissional da docência: uma experiência utilizando o computador em cursos de formação inicial. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M. J. A. Informática educativa na educação matemática: estudo de geometria no ambiente do Software Cabri-Géomètre 2001.- Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre, n. 4, p. 215 – 233, 1991.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente:** computadores na Educação Especial. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento:** repensando a educação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO INICIAL

Identificação

Nome: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento: _____

Escola que trabalha: _____

Série e grau que ensina: _____

1. Como foi sua formação inicial em educação? Marque o grau de instrução abaixo:

() 2º grau completo (magistério) Local: _____ Ano de conclusão: _____

() 3º grau completo - Curso: _____ Local: _____ Ano de conclusão: _____

Obteve habilitação na graduação? () Sim () Não Qual(ais)? _____

2. Quanto tempo você tem de trabalho em educação ? _____

3. Há quanto tempo possui alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em sua sala de aula? _____

4. Você teve alguma formação continuada (curso de capacitação, especialização, mestrado ou doutorado) que abordasse a temática da Educação Especial? () Sim () Não Qual(ais)? _____

5. Já fez algum curso de informática? () Sim () Não

6. Em relação às categorias de deficiências, você conhece algo sobre elas? Marque as que você conhece?

() Altas habilidades - superdotados

() Deficiência mental

() Deficiência auditiva

() Deficiência múltipla

() Deficiência física

() Deficiência visual

7. Como adquiriu estes conhecimentos?

8. Você possui algum aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula?

Sim Não Se sim, marque abaixo qual(ais) deficiência(s)?

Altas habilidades - superdotados

Deficiência mental

Deficiência auditiva

Deficiência múltipla

Deficiência física

Deficiência visual

9. O que você sabe sobre esta(s) deficiência(s)?

10. Você obteve alguma orientação (secretaria de educação, direção, coordenação, professor da sala de apoio) para o trabalho com este aluno? Sim Não Se sim, qual(ais)?

11. Você concorda com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

Sim Não

Se sim, como você pensa que deva ser a educação inclusiva?

12. Como você se sente ensinando pessoas que possuem necessidades educacionais especiais?

13. Você tem acesso ao computador em ambientes fora da escola? Sim Não

14. Com que frequência você utiliza o computador?

Sempre

Às vezes

Nunca

15. Sente segurança na utilização do computador no seu trabalho? Sim Não

16. Marque as habilidades que você possui utilizando o computador?

Liga e desliga.

Digita textos.

Utiliza aplicativos como planilhas eletrônicas e assistente de apresentação.

Utiliza Internet.

Recebe e envia *e-mails*.

Imprime.

Salva em disquete.

17. Você sente necessidade de maior conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais?

Sim Não

18. Você sente necessidade de maior conhecimento sobre a informática educativa?

Sim Não

19. Quais são suas expectativas em relação ao curso?

**PRÉ E PÓS - PROTOCOLO DE HABILIDADES BÁSICAS DAS
PROFESSORAS UTILIZANDO O COMPUTADOR**

	SIM	NÃO
1. Liga e desliga corretamente o computador.	()	()
2. Manuseia facilmente o mouse.	()	()
3. Utiliza facilmente o teclado.	()	()
4. Digita textos.		
5. Utiliza ícones e barra de ferramentas.	()	()
6. Realiza o procedimento de abertura de aplicativos.	()	()
7. Utiliza aplicativos como editor de texto e slide.	()	()
8. Utiliza a rede Internet.	()	()
9. Realiza procura de sites.	()	()
10. Recebe e envia e-mail.	()	()
11. Salva em disquete.	()	()

Outras observações:

QUESTIONÁRIO DE PRÉ E PÓS - TESTE

1. O que você entende por necessidades educacionais especiais?
2. O que você entende por Informática Educativa?
3. O que você entende por acessibilidade?
4. Como você acha que o computador pode ajudar em seu trabalho?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A INCLUSÃO

1. Por que você foi escolhida para ser professora inclusiva ou de sala de apoio pedagógico?
2. Houve planejamentos para a inclusão anteriores a chegada do aluno?
3. Como o aluno foi encaminhado à escola?
4. Qual a origem do aluno antes de entrar nesta escola? Escola pública, particular ou nunca tinha freqüentado uma escola?
5. Você recebeu algum recurso para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais (recursos materiais e humanos)?
6. Como você realiza o planejamento das atividades em sua sala?
7. Como você realiza as atividades com o aluno com necessidades educacionais especiais?
8. Como realiza a avaliação do aluno?
9. Quais as características positivas encontradas no trabalho com o aluno incluído?
10. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com o aluno incluído?
11. Quais as vantagens da inclusão?
12. Quais as dificuldades encontradas no processo de inclusão?
13. O que seria necessário na escola para uma inclusão efetiva?
14. Houve mudanças em sua prática pedagógica durante o processo de inclusão? Se sim, quais?
15. O que você pensa sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular após ter passado por este processo?



À: Maria Dulce Brito

Diretora do Centro de Referência do Professor

De: Silvia Sales de Oliveira

Mestranda em Educação Especial

Universidade Federal de São Carlos

Assunto: Solicitação do NTE – Sala de Aula

Senhora Diretora,

Eu, Silvia Sales de Oliveira, portadora do RG. 95002239007, pedagoga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho solicitar sua colaboração para realização de minha pesquisa.

Diante da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e das políticas de incentivo ao uso de tecnologias educacionais na escola, enfatiza-se a importância de investir na formação dos professores que irão trabalhar com esses alunos e que irão utilizar a informática como ferramenta para o seu trabalho. Desta forma, esta pesquisa tem o objetivo de avaliar um programa de formação continuada em informática educativa para professores de alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesta perspectiva, venho através desta solicitar o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Município para a realização da coleta de dados desta pesquisa. Nesta coleta de dados será realizado um curso formação continuada de professores sobre as necessidades educacionais especiais e a informática educativa para os professores da rede municipal de ensino.

Ciente do seu compromisso com a Educação e com as atividades científicas, conto com sua ajuda e antecipadamente agradeço.

Aqui subscrevo – me,

Atenciosamente,

Silvia Sales de Oliveira

Pesquisadora CAPES

silviaso2000@yahoo.com.br

Eu _____,

Diretora do Centro de Referência do Professor, confirmo ter lido as informações acima e aceito o que foi solicitado.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura

ANEXO 6



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Termo de aceitação na participação da pesquisa pelas professoras**

Eu, Silvia Sales de Oliveira, portadora do RG. 95002239007, pedagoga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho solicitar sua colaboração para realização de minha pesquisa.

Diante da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e das políticas de incentivo ao uso de tecnologias educacionais na escola, enfatiza-se a importância de investir na formação dos professores que irão trabalhar com esses alunos e que irão utilizar a informática como ferramenta para o seu trabalho. Desta forma, esta pesquisa tem o objetivo de avaliar um programa de capacitação em informática educativa para professores de alunos com necessidades educacionais especiais, a ser desenvolvido no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Centro de Referência do Professor (CRP) – Rua Conde D’eu, s/nº - Fortaleza – Ceará.

Sua participação é voluntária e consiste em responder a um questionário e na participação de um curso de formação continuada de professores que abordam as temáticas da Informática Educativa e das Necessidades Educacionais Especiais. O questionário tem o objetivo de obter o perfil do professor que irá participar do curso. O curso terá a carga horária de 40 horas e será dividido em atividades teóricas, práticas e avaliativas. Ao término do curso serão concebidos certificados aos professores que participarem de 75% da carga-horária do mesmo (sem ter faltas consecutivas). Durante o curso poderão ser realizadas filmagens em fita de vídeo ou gravações em fita cassete.

Os dados obtidos serão sigilosos e poderão ser utilizados no futuro somente com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, garanto que seu nome não será mencionado em nenhuma circunstância.

O telefone para contato com a pesquisadora é XX / XXX-XXXX e estará à sua disposição para esclarecimentos.

Certa de contar com sua colaboração para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Fortaleza, ____ / ____ / ____.

Silvia Sales de Oliveira
Pesquisadora – CAPES

Prof. Dra. Maria da Piedade R. da Costa
Orientadora

Eu _____ professor(a) da Escola Municipal _____ confirmo ter lido as informações da página anterior e aceito voluntariamente e livremente de responder ao questionário e de participar do curso de capacitação de professores que abordam as temáticas da Informática Educativa e das Necessidades Educacionais Especiais, conforme descrito anteriormente. Eu espero que as informações que irei fornecer sejam tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para a formação e difusão de conhecimentos no âmbito científico e educacional.

Assinatura

Data: ____/____/____

Endereço e telefone para o contato:

ANEXO 7

FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELAS PROFESSORAS

1. O curso atingiu suas expectativas? Se não, diga-nos porque.
2. Você considerou que adquiriu conhecimentos importantes durante o curso?
3. O que você acha que faltou ou poderia ser melhorado no curso?
4. Marque um x no conceito correspondente a sua avaliação dos seguintes quesitos do curso:

	Regular	Bom	Ótimo
1) Conteúdos do curso.	()	()	()
2) Método do curso.	()	()	()
3) Tempo do curso.	()	()	()
4) Atividades realizadas.	()	()	()
5) Materiais e textos utilizados.	()	()	()
6) Recursos audiovisuais.	()	()	()
7) Conteúdos aprendidos.	()	()	()
8) Utilização do que foi aprendido em seu trabalho.	()	()	()