



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

EDIONE MONTEIRO ARAÚJO GOMES

**SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

MOSSORÓ - RN
2018

EDIONE MONTEIRO ARAÚJO GOMES

**SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

MOSSORÓ – RN

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G633s	<p>Gomes, Edione Monteiro Araújo Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio. / Edione Monteiro Araújo Gomes. - Mossoró, 2018. 144p.</p> <p>Orientador(a): Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.</p> <p>1. Inclusão escolar. 2. Ensino Médio. 3. Sentidos e significados. I. Barbosa, Sílvia Maria Costa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>
-------	---

EDIONE MONTEIRO ARAÚJO GOMES

**SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Aprovado em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof^a Dra. Débora Maria do Nascimento (Titular Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof^a Dra. Antônia Batista Marques (Titular Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof^a Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho (Suplente Externo)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Suplente Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dedico

A quem pensei, nem caberia aqui,
o fantasma do outro.

Que tornou mais árdua à trajetória
E a vida dura e cinzenta.

Não pedra de tropeço

Mas, degraus de crescimento pessoal e profissional.

Fez-me querer, perseverar, desafiar, me lançar, acreditar e
ao longo da estrada descobrir a vida em movimento.

Que nada está em seu lugar, que a desordem permite nos
organizar.

E que as dores mais fortes tornam mais leves as
sucessivas.

Pilares de fortaleza humana.

Aos meus filhos Maria Eloísa e Ewerton Lucas a quem
tanto dedico os dias da minha vida e tudo que me
proponho a fazer. É por eles e para eles os esforços
dispensados, o melhor de mim.

Aos meus pais Manoel Joaquim e Maria Odeilde.

Aos meus irmãos Edilene, Edson e Joseane.

Meus caracteres genéticos, também, meus aspectos
histórico e social, o que sou.

Que entendem meu esforço

Como renúncia de mim mesma.

Que me apoiaram e me instigaram.

Neste percurso, o mundo não parou.

Conflitos, rupturas, dores e amarguras.

Diante de tantas afetações

Constituo-me pessoa humana, mãe, filha, profissional e
mulher de fé.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que me capacita à realização dos meus objetivos. A Ele, toda honra e glória.

Agradeço a meus pais, para mim, símbolo de amor, carinho e dedicação, por estarem comigo nesta empreitada. Por dividirem comigo, desde o princípio, o doce amargo do desbravar caminhos no manejo da vida e o cuidado com os meus. Por confiarem no meu potencial e saborearem do meu desejo de crescer como ser humano e profissional.

À professora Dra. Silvia Maria Costa Barbosa, primeiramente, por fazer parte da minha trajetória acadêmica na graduação, pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado) orientadora de ambas as pesquisas. Grata pelo incentivo a prosseguir nos estudos, pela credibilidade e paciência.

Ao professor Dr. Júlio Ribeiro pelas significações gestadas na minha formação, mediadas pelas leituras e estudos promovidos no grupo e nas disciplinas ofertadas em dupla com a professora Dra. Sílvia.

Às professoras Dras. Elza Helena Costa Barbosa e Antônia Batista Marques pelas contribuições nas discussões, elaborações e movimentos constitutivos da dissertação.

Ao GEPES – Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade pela acolhida na compreensão de seres incompletos que somos, em andamento, sem críticas ou olhares estranhos, que contribuí. Pelos encontros alegres que aumentam nosso potencial e poder de agir, que nos afetam de tal modo, que afetada de saudades me emociono ao lembrar dos que e das coisas, que me constituíram. Agradeço a todos, que levam de nós em si e deixam de si em nós, os que passaram, os que juntos caminharam e os que chegaram para constituir a história.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD por nos proporcionar um círculo amplo de relações entre indivíduos e mundo; visualizar a existência de uma dimensão subjetiva nas coisas, no mundo, nas pessoas, na educação e possibilitar articulações entre pesquisas de temáticas semelhantes e/ou diferentes, bem como seus procedimentos de produção e análise das informações. Discutir, apresentar e debater os embaraços sociais da Psicologia e da Educação. A minha imensa gratidão pelas experiências vivenciadas, significações produzidas e constituições concebidas.

Aos meus filhos, por dispensarem a minha presença de maneira compreensiva, sem cobranças, dramas ou contestação a minha condição de mãe-estudante, pela confiança depositada e pelo apoio as minhas decisões.

Àquelas que acreditaram, compreenderam, se empenharam na concretização das atividades planejadas e vivenciaram minhas peijas e conquistas, amigas de trabalho da Unidade de Educação Infantil Eva Maria Dantas da Fonseca.

À tia Alice, Márcia Oliveira, Liduína e Uldenira, amigas que foram solícitas com causa, se dispuseram e vibraram com a minha vitória.

A minhas amigas, irmãs de coração, Simara, Aparecida e Francineide por ouvir as minhas queixas e desabafos na hora das aflições e conflitos, a minha gratidão.

Agradeço, de maneira especial, aos amigos aos quais estreitamos relações e criamos laços de afeto. Companheiros do “bom da viagem”, da “panelinha” Evânio, Marta, Lourdes Bernadete (Betinha) e Verônica muito agradecida pelos momentos juntos. Permanecerão em minha memória.

Agradeço aos componentes da Banca Examinadora: Prof^a Antônia Batista Marques e Prof. Júlio Ribeiro Soares, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; Prof^a Débora Maria do Nascimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; e Prof^a Maria Vilani Cosme de Carvalho, da Universidade Federal do Piauí – UFPI pelas valiosas contribuições na qualificação que enriqueceu o trabalho dissertativo, e como o próprio nome define, qualificou-o para a defesa.

O eu dos outros em mim

Quem sou eu se não uma peça solta de um
quebra-cabeça
Uma carta de um baralho
Um pedaço, uma parte, um retalho,
Uma nota musical
Uma mistura de sons e tons
Uma obra em construção
Um tiquinho do outro que me guarda em si
Com mil outros hospedeiros dentro de mim.
Eu nada sou sem o outro e o outro nada é sem
mim.

Edione Monteiro

RESUMO

No campo educacional a temática inclusão escolar tem se mantido no auge das discussões. O alvo tem sido, principalmente, a elaboração de políticas públicas à sua devida efetivação. O acesso à aprendizagem, como garantia de direitos, ainda não se concretiza, o que se justifica, na maioria das vezes, em razão do professor, ainda, não se perceber como ser em constituição, que precisa se revestir deste discurso e por meio da apropriação e objetivação do mundo, constituindo novos sentidos. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo apreender as significações produzidas por uma professora do Ensino Médio acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, seu modo de sentir, pensar e agir a proposta a partir da seguinte problemática: quais as significações produzidas pelo professor do Ensino Médio acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência em sala comum na rede regular de ensino? Para atender as proposições do referido estudo utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho analítico, ancorada na Psicologia Sócio-Histórica, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev. E no materialismo histórico dialético fundamentado no marxismo, método coerente à Psicologia Sócio-Histórica, por analisar os fenômenos no processo. Para produção das informações utilizamos a entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2011) e os Núcleos de Significação Aguiar e Ozella (2013), Aguiar, Soares e Machado (2015) como procedimento de análise capaz de apreender a essência a partir da fala do sujeito. Na pesquisa identificamos um deslocamento de foco no conceito de deficiência e inclusão escolar. Quanto às significações do sujeito acerca da temática, observamos que este percebe a inclusão escolar de alunos com deficiência constituída nas relações, vivências e experiências no/do fazer pedagógico. O modo de sentir, pensar e agir da professora diante da inclusão escolar é proveniente da dimensão do olhar sobre a pessoa com deficiência e a deficiência, em si. Do olhar de quem acredita ao se propor inclusiva e lançar-se ao novo na compreensão de processo em andamento, que muda de lugar e altera-se. Enfim, a inclusão escolar é significada pelo sujeito de forma singular, as afetações e concepções a constitui de modo a mobilizá-la na prática inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino Médio. Sentidos e significados

ABSTRACT

The present research aims to understand the meanings produced by a high school teacher about the school inclusion of students with disabilities. In this research we do not intend to investigate the subject of school inclusion itself, but we appropriate the discourse of the authors who study this subject, in order to achieve the objective here. What we really want to do is to carry out a study of the senses and meanings constituted by the teacher, his way of feeling, thinking and acting to the proposal of school inclusion from the following problematic: what are the meanings produced by the high school teacher in relation to Inclusion of students with disabilities in the common classroom in the regular school system? In order to fulfill the propositions of the mentioned study we will use the qualitative research of an analytical character, anchored in the Socio-Historical approach, developed by Vigotski. Dialectical historical materialism, which will ground the categories of analysis (conception of man, historicity, thought and language, activity, meanings and meanings) becomes the method specific to this approach, an essential element for analyzing processes rather than objects. The reflective interview defended by Szymanski (2011) will be used as a procedure for the production of information and, finally, the nuclei of meaning, based on the proposal of Aguiar and Ozella (2013), Aguiar; Soares and Machado (2015) pointed out by the authors as a procedure of analysis capable of apprehending the essence from the subject's speech, or rather, understanding the whole through the parts that constitute it. The research findings.

Keywords: School inclusion. Students with disabilities. High school. Teacher Meanings

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas Realizadas na área de Inclusão Escolar de alunos com deficiência – UnB – 2011 a 2016.....	23
Quadro 2 – Pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	25
Quadro 3 - Repositório Institucional da UFRN Pesquisas 2011 A 2016.....	25
Quadro 4 – Pesquisas realizadas no Repositório da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.....	30
Quadro 5 - Estudantes Com NEE no Campo de Pesquisa/ano 2017.....	69
Quadro 6 - Levantamento dos Pré-indicadores a partir da transcrição da entrevista.....	76
Quadro 7 – Aglutinação e Sistematização dos Pré-indicadores ES em Indicadores.....	80
Quadro 8 - Aglutinação dos Indicadores em Núcleos de Significação.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CADV - Centro de Apoio ao Deficiente Visual
DAIN - Diretoria de Ações Inclusivas
GEPES - Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Subjetividade
LBI - Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD - Materialismo Histórico Dialético
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
ONU - Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PI - Pré-Indicador
POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP -Projeto Político Pedagógico
PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PSH - Psicologia Sócio-Histórica
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
SRM - Sala de recuso multifuncional
TDHA - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: MOVIMENTOS CONSTITUTIVOS DO MEU “EU” PROFISSIONAL DOCENTE.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 RECONHECENDO A RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO.....	22
1.2 AS PARTES CONSTITUTIVAS DO TODO.....	31
2 SITUANDO O LEITOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	33
2.1 PARADIGMAS QUE PRECISAM SER ROMPIDOS.....	40
2.2 PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	42
3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA BASE TEÓRICA-METODOLÓGICA QUE EXPLICA A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO E ALGUMAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS À APREENSÃO DA SUBJETIVIDADE.....	44
3.1 CATEGORIA PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	47
3.2 CATEGORIA SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	49
3.3 CATEGORIA MEDIAÇÃO.....	52
3.4 CATEGORIA HISTORICIDADE.....	55
3.5 CATEGORIA ATIVIDADE.....	57
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	60
4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: PRINCÍPIOS DO MÉTODO NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA.....	60
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA, SUJEITO ESCOLHIDO E CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	65
4.2.1 Constituições de Couto, sujeito da pesquisa.....	67
4.2.2 Caracterização do campo de pesquisa.....	67
4.3 ENTREVISTA REFLEXIVA COMO PROCEDIMENTO PARA A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	69
4.4 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA.....	71
4.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS.....	74
4.5.1 Dos trechos de falas, com significado, ao levantamento dos Pré-Indicadores...	75
4.5.2 Da aglutinação dos PI à sistematização dos indicadores.....	80
4.5.3 Núcleos de Significação.....	88

5 APREENSÕES DAS SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – INTERPRETAÇÕES INTRA NÚCLEOS.....	90
5.1 NÚCLEO I: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS COM A DEFICIÊNCIA.....	92
5.1.1 O ponto de partida à docência.....	93
5.1.2 O sentir, pensar e agir do sujeito: dimensão do olhar acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência.....	96
5.1.3 As experiências com a deficiência constituindo a docência.....	100
5.2 NÚCLEO II: POSTURA DO PROFESSOR DIANTE DAS DIFICULDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS EXPECTATIVAS DE EFETIVAÇÃO.....	102
5.2.1 O poder de ação do docente e da ação educativa nos discentes – o tornar possível.....	102
5.2.2 O trabalho coletivo voltado á resolução dos conflitos reais e vivenciados pelo corpo docente como expectativa da professora em relação à inclusão escolar.....	108
5.2.3. Dificuldades apontadas pela professora, na relação família e escola, como impedimento à prática inclusiva.....	110
5.3 NÚCLEO III: DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA QUE SE PROPÕE INCLUSIVA.....	112
5.3.1 Inclusão escolar: enfrentamentos na prática pedagógica.....	112
5.3.2 Atendimento Educacional Especializado: relações professor regular e professor auxiliar.....	120
6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE.....	135

APRESENTAÇÃO: MOVIMENTOS CONSTITUTIVOS DO MEU “EU” PROFISSIONAL DOCENTE

Na condição de um ser em constituição e na compreensão desse processo como movimento, apresento minhas memórias e “dos outros” que ajudaram na construção do meu eu, constituições da profissão docente, concepções, obstáculos, desafios e superações. São relações entrelaçadas que formam uma verdadeira teia de significações, esculpida por um aglomerado de determinações ao longo do tempo e da história. Em seguida, exponho meu percurso formativo e de inserção na carreira docente, o encontro com a temática em discussão e os motivos que justificam o objeto de pesquisa.

Compreendo a atividade docente em minha vida como manifesto de minhas apreensões da infância o que, por sua vez, poderia se traduzir em vocação. Eu, particularmente, não a compreendo dessa forma, o que se reestrutura no indivíduo das significações de suas vivências e condições histórico-culturais seria, a meu ver, sua subjetividade. Lembro-me da admiração pela figura da professora, de incorporar aquela personagem nas brincadeiras de faz de conta e das palavras de incentivo dos meus pais que impregnavam igual fragrância de cheiro bom e suave, minha subjetividade. Esta, apresentada por Gonçalves e Bock (2009, p. 142) “como um processo que congrega as experiências dos sujeitos individuais e sociais, sendo ao mesmo tempo, consequência e condição dessas experiências”.

Assim, não foi difícil tomar a decisão de seguir carreira na educação, primeiro, pelo sentido de docência que constituí, depois pela condição econômica: filha de lavadeira e servente de pedreiro, sem grau de instrução, de pouco poder aquisitivo não tínhamos muitas opções. Naquela época, o Curso Normal/Magistério de nível médio representava para a classe popular a forma mais rápida e fácil de entrar no mercado de trabalho.

A formação para a profissão docente, Magistério, se configurava, até a década de 1990 no sistema de ensino como curso técnico de nível médio e se tornava uma oportunidade de emprego em curto prazo, em especial, a chance de realização do desejo de mudança, de função e papel social.

Na busca por uma vida mais digna o homem constrói formas de satisfação de suas necessidades de sobrevivência e o faz na relação com o outro (BOCK, 1999). Ao satisfazer tais necessidades, promove mudanças na atividade/ação e em si mesmo, reestrutura o

pensamento e transforma o mundo de acordo com a concepção de condição humana fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica.

Nessa perspectiva, destaco, desde o princípio, a trajetória em que me constituo. Comecei a estudar e tenho uma vaga lembrança da minha primeira tia (professora) do pré-escolar: rígida, séria, voz ativa e ao mesmo tempo meiga, carinhosa capaz de demonstrar, numa via de mão dupla, o movimento de afeto e autoridade expresso em seu olhar e na maneira de falar. “Quero ser assim quando crescer” foi o que internalizei em mim, e nas brincadeiras de faz de conta o ato de educar sempre era incorporado.

No grupo escolar, tinha um grande salão e eu no chão com papel e lápis na mão em meio a gritos, correria e choro. Lembro quando meus pais diziam “essa menina vai ser uma professora, só brinca de escolinha”, palavras que me serviram de incentivo ao desejo de lecionar.

Na memória, lembro com nitidez, os apelidos, que hoje se configuram como *bullying*, estereótipos criados pelos grupinhos em sala de aula, que excluía alguns dos diálogos, das brincadeiras e dos trabalhos coletivos; a figura do professor concebido como dono do saber, o que nos impedia à liberdade de expressão e o esforço excessivo, para conciliar estudo e trabalho doméstico, em casa de família, para satisfação das necessidades básicas à sobrevivência.

Diante desse contexto, cursei os anos finais do Ensino Fundamental, escola pública, turno noturno. Após a aula, onze horas da noite, era o único tempo para fazer lições, revisar e “decorar” conteúdos para realização das provas. No Ensino Médio, a decisão pelo curso Magistério, apesar das poucas opções oferecidas pelo sistema público de ensino, dentre os cursos profissionalizantes, não tinha dúvida quanto enveredar pelos caminhos da docência.

Iniciei a atividade docente muito cedo, logo após concluir o curso normal, numa escola periférica da cidade de Mossoró – Lar da Criança Pobre de Mossoró, aos 19 anos de idade, na educação básica da alfabetização a quarta série, atualmente, quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A instituição, Lar da Criança Pobre de Mossoró, pautada sob a ótica de missão religiosa e pedagógica, propõe uma prática movida pelo amor à profissão e ao outro. O lema: “[...] sempre que o fizestes a um desses meus irmãos, mesmo dos mais pequeninos, a mim o fizestes” (BÍBLIA JFA, 2011, MATEUS 25, 40), parte do princípio de prática pedagógica voltada para o ato missionário, doar-se um pelo outro, com propósito de contribuir, de forma significativa e efetiva, no tecido social e da compreensão de educação solidária, inclusão e emancipação social.

Nesse espaço institucional, construí e desconstruí valores: éticos, morais e cristãos; concepções e paradigmas inerentes à formação pessoal e profissional. O acesso a diversas situações e condições precárias de trabalho me faz considerá-lo laboratório de aprendizagem da docência. Contudo, essas experiências práticas não me deram suporte suficiente para a efetivação da docência, mas, me instigaram o desejo e a ânsia de buscar conhecimentos que fundamentassem minha prática para atuação profissional.

Nesse sentido, iniciei a graduação no curso de Pedagogia na expectativa de me apropriar de conhecimento que me garantissem a concretização de uma prática coerente, vislumbrando poder superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano, pois “[...] é na vida cotidiana que o homem põe em funcionamento todos os seus sentidos, capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias” (HELLER, 2000, p.19). Nesta afirmação, a autora designa o conceito de vida cotidiana não a atividades rotineiras, mas ao conjunto de atividade que reproduz o indivíduo singular e na sua singularidade a capacidade de constituir-se como ser em si ou ser para si, alienado ou consciente.

É no cotidiano da vida escolar, a partir de experiências diversas com as diferenças e na expectativa de superar os conflitos advindos destas, que as reconheço como intrínsecas ao ser, sejam elas necessidades ou deficiências, e percebo a importância da formação contínua do profissional docente.

O curso superior, no que diz respeito a conhecimentos técnicos e metodológicos, representa contribuições indispensáveis ao exercício da docência. Neste contexto específico, porém, entendo que a formação é, também, pessoal. A cada época ou momento histórico modos de configurações diferentes se apresentam na sociedade, na educação e, conseqüentemente, no homem. Portanto, o homem está em processo permanente de constituição.

Assim, o homem é compreendido como ser ativo, histórico e social (BOCK, 1999). A concepção de ser humano se reporta a uma projeção futura, um vir a ser, ao inacabado, indeterminado, uma obra em construção. O homem “não nasce pronto” (FURTADO, 2001), não se define e não se fixa num período ou tempo cronológico pré-estabelecido. Tudo em nós encontra-se em estado de constituição, nossas concepções, conceitos, paradigmas, saberes, valores, ideologias.

Por não compreender, anteriormente, o homem como ser em processo de constituição e, portanto, em percurso formativo, percebia as dificuldades e impedimentos como impossibilidades, atribuídas, especificamente, a questão local, instituição de caridade com

recursos mínimos e situações adversas à realização de uma prática “eficaz”. Portanto, procurei me realizar profissionalmente, no sentido de efetivação da prática pedagógica idealizada, numa escola particular atenta ao diálogo entre teoria e prática, por entender que apenas neste espaço a prática educativa eficaz se tornaria possível.

A experiência vivenciada em duas instituições privadas: uma filantrópica e outra com fins lucrativos apresentam relações antagônicas no que se refere a valores para a vida. Uma prega doação e solidariedade, a importância do aprender a ser – um dos pilares da Educação, ao passo que a outra, competitividade - o ter em detrimento do ser. Ambas as experiências, apesar de divergentes, apresentavam dificuldades semelhantes no processo ensino-aprendizagem de crianças com Necessidades Educacionais Especiais - NEE fossem deficiências, transtornos ou altas habilidades. Quanto à realização profissional, no que diz respeito ao trabalho com crianças com NEE mantinha-se nos mesmos padrões.

Portanto, a prática eficaz não estava, necessariamente, atrelada à questão de acessibilidade a recursos financeiros, pois, os sentidos que se constitui das coisas e das situações dizem muito do fazer pedagógico do professor.

Destaco, a título de exemplo, o trabalho com aluno com deficiência: na primeira instituição, aluno surdo e na segunda, aluno com Transtorno do Déficit de Atenção - TDHA e Hiperatividade. As referidas instituições alheias a ambas as situações, não sabiam como lidar com elas. O aluno com TDHA, na ausência da medicação mudava de comportamento e precisávamos como forma de defesa se evadir do espaço educativo, ou mesmo, trancar a sala de aula para não sermos, literalmente, agredidos. A situação era constrangedora para alunos, professores e gestores, mas não havia preocupação, a não ser da mãe do aluno com o transtorno, de buscar soluções, digo relacionadas à ajuda psicológica e de saúde não, propriamente, de práticas específicas que atendessem a sua NEE.

Com o aluno surdo, o descaso era ainda maior, pois nenhuma das representações institucionais, família ou escola, mesmo “preocupadas”, realizavam ações que possibilitassem sua inserção no mundo letrado.

Neste percurso, doze anos de docência, no chão da escola, foi que pude perceber, viver e sentir, numa via de mão dupla, as dores e mazelas da educação, mas, também, seus prazeres, alegrias e emoções me constituindo nelas. Em princípio, a minha concepção de educação circundava na transmissão e transposição didática adequada do conhecimento e na concretização teórica dos conhecimentos curriculares. A graduação no curso de Pedagogia me proporciona outros olhares sobre a educação, expectativas de mudança e desejo de contribuir de maneira significativa com o projeto educacional.

Essas experiências vivenciadas em sala de aula provocam em meu íntimo uma tremenda angústia, incapacidade, incompetência, sentimento de não cumprimento do dever, de dívida comigo mesma e com o outro, de impotência que “[...] acaba levando, [normalmente], ao desânimo, à falta de entusiasmo pelo trabalho” (VASCONCELOS, 2008, p. 85). Todas essas marcas me impulsionaram a realização da pós-graduação e no interesse pela temática em estudo.

Movida por esses sentimentos, na pós-graduação, *lato sensu*, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no ano de 2009, enveredei pelos caminhos da discussão sobre inclusão escolar, e me propus investigar as contradições entre a prática pedagógica e a política de inclusão, no intuito de adquirir conhecimentos específicos, ou melhor, uma formação continuada para atender a alunos com NEE. A pretensão era encontrar uma receita pronta a ser seguida, passo a passo, que me desse suporte à prática inclusiva.

Paralelamente à pós-graduação, a aprovação no primeiro concurso público – Caicó/RN para atuar na Educação Infantil. Em seguida, a aprovação no Concurso do Estado do Rio Grande do Norte para o cargo de Especialista na função de suporte pedagógico, outras configurações da profissão – atuação na supervisão, nos anos finais do Ensino Fundamental, durante dois anos, numa escola estadual da cidade de Caicó.

Após quatro anos longe de casa, a aprovação no concurso público da prefeitura municipal de Mossoró na Educação Infantil, o retorno à terra Natal, a remoção para uma escola de Ensino Médio noturno, revigora o desejo da realização do mestrado. Todo esse percurso histórico traz elementos constitutivos do meu ser, concepções feitas e refeitas, quebra de paradigmas.

Nesta longa trajetória de formação, a visão de possibilidades não permitiu que as dificuldades se tornassem empecilhos e diminuíssem, em mim, o desejo e os sonhos os quais me movem à vida. Assim, percebo que o exercício em sala de aula, limitado às quatro paredes do espaço escolar, por mais tempo de experiência que a prática me proporcionasse, não supriam as necessidades formativas da profissão. O desejo do saber fazer me lança a busca e, nesta busca, as oportunidades emergem e, conseqüentemente, expectativas de realizações.

Foi assim que o tão sonhado mestrado se apresentou para mim como abertura às possibilidades de crescimento profissional e pessoal. Iniciei no Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC como aluna em caráter especial. No semestre 2015.1 cursei a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação I: Empoderamento do professor: aspectos subjetivos das práticas de enfrentamento e êxito no trabalho docente. No semestre seguinte, 2015.2, a Disciplina Tópicos Especiais em Educação I: Mediação educacional e constituição

do sujeito e, paralelo às disciplinas, a participação ativa no grupo de pesquisa - GEPES (Grupo de Estudo e Pesquisa), estudos teóricos desenvolvidos na prática de pesquisas em campo. A inserção na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como aluna especial, as disciplinas ofertadas e o grupo de estudo, me possibilitaram interação e apropriação acerca do arcabouço teórico-metodológico desenvolvido por Vigotski, a Psicologia Sócio-Histórica - PSH. Esta, baseada na historicidade, parte da concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social (Gonçalves e BOCK, 2009) e fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético de Marx e Engels.

Como aluna regular do POSEDUC, em 2016.2, no projeto de pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, tive a minha inserção automática no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), que tem como objetivo promover formação de recursos humanos de alto nível através de projetos de pesquisas conjuntos com a colaboração de equipes acadêmicas de quatro instituições de ensino superior: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal de PiauÍ – UFPI, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Os projetos de pesquisas desenvolvidos nas referidas instituições de ensino superior são desdobramentos de um projeto maior, uma espécie de projeto guarda-chuva, que numa visão omnilateral abre um leque de possibilidades e discussões acadêmicas e representam contributos importantes e indispensáveis à minha condição de mestranda em constituição.

No movimento constitutivo da profissional docente as experiências e o convívio com pessoas com deficiência em sala comum da rede regular de ensino são extremamente relevantes e representam um contributo importante à efetivação da inclusão escolar destes alunos. Assim, no intuito de conhecer e, ao mesmo tempo, reconhecer a proporção das discussões em volta da temática e assim a relevância da referida investigação para o campo educacional, apresento na introdução um leque de pesquisas, resultado de buscas em alguns repositórios de universidades brasileiras, advindas do processo histórico e político que indicam os rumos que a inclusão toma na sociedade atual. Apresento resultados de buscas por pesquisas relacionadas à temática inclusão escolar, desenvolvidos no período de 2011 a 2016. Utilizo como descritores: Educação Especial; inclusão; inclusão escolar – deficiência – Ensino Médio – significações e prática - inclusão escolar, a fim de visualizar a abrangência do tema inclusão escolar em âmbito nacional. A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, nos repositórios da Universidade de Brasília UnB, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e, em seguida, verticalizo a busca no repositório de

dissertações da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Nesta última, além das dissertações foram encontradas publicações direcionadas à inclusão em Anais do evento do III Seminário Potiguar: Educação, Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos, promovido pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), a qual verticaliza ações na perspectiva da Educação Inclusiva. Em seguida, apresento as partes que constituem o referido trabalho dissertativo.

1 INTRODUÇÃO

A sustentação de um Projeto escolar inclusivo implica em uma estrutura curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretor, pais, alunos e todos os que se interessam pela educação na comunidade em que a escola se insere (MANTOAN, 2011, p. 90-91).

Diante das discussões acerca da inclusão escolar no contexto atual, como também das políticas públicas da educação foram criados pareceres, resoluções e leis em prol da efetivação da inclusão, com vista a atender às necessidades educativas de alunos com deficiência presentes na sala de aula e, conseqüentemente, nortear as práticas pedagógicas para este fim.

Ao fazermos uma análise histórica da inclusão escolar na Educação Básica no Brasil, percebemos avanços relacionados a políticas de acesso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Esses avanços são perceptíveis no número de matrículas e percentuais de alunos na faixa etária de 4 a 17 anos, incluídos em classes comuns e que tem acesso ao AEE. De acordo com os dados do Censo Escolar 2017, houve aumento no percentual de alunos em classe comum que passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. O acesso ao AEE também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017 (CENSO ESCOLAR, 2017).

As observações elencadas acima são questões fundamentais à compreensão e, conseqüentemente, ao percurso que nos propicia à apreensão dos sentidos e significados produzidos pelo professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, objetivo da nossa pesquisa. Para tanto, partimos do seguinte problema para esta pesquisa: quais as significações produzidas pelo professor do Ensino Médio acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência em sala comum na rede regular de ensino? Neste sentido, analisamos o aspecto subjetivo do sujeito investigado, ou seja, o modo de sentir a proposta inclusiva educacional, seu pensamento (concepção) acerca desta perspectiva de ensino e o modo de agir diante da realidade de atuar como docente numa sala de aula que, legalmente, precisa atender a proposta inclusiva.

A aproximação com o tema de investigação é permeada por nossas experiências educativas com alunos com deficiência no Ensino Fundamental, de 1996 a 2009; a atuação como professora da Educação Infantil em dois municípios, Caicó, de 2010 a 2014, e Mossoró, a partir de meados de 2014, e supervisora pedagógica de uma escola pública estadual do

Ensino Médio desde 2012, totalizando mais de vinte anos de experiência na educação. Vínculos esses que fortalecem o desejo de apreender a subjetividade do docente, em relação à prática educativa inclusiva por intermediar experiências com diversas deficiências e transtornos e que exige conhecimentos e competências – formação continuada - pertinentes para o acompanhamento da atividade docente e discente.

Há ocasiões em que os alunos em situação de inclusão, como esclarece Crochik (2015, p.16), “podem participar de grupos de alunos, mas sua participação não é considerada valiosa, às vezes até fazem de conta que participam, mas ficam à margem do grupo” e muitas vezes, estão apenas presentes, mas se encontram num canto qualquer da sala de aula sem qualquer atenção necessária ao atendimento de suas necessidades por parte de professor e/ou de outros agentes educacionais. Ou de outro modo, são distintos dos demais na realização de atividades, que não condizem com a aula ministrada, caracterizada como uma das formas de segregação e, na avaliação, que deve diferir, mas apenas em grau (CROCHIK, 2015). De acordo com Mantoan (2011, p. 80-81) “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar para o benefício de alunos com e sem deficiência. [...] envolve mudança de atitude face ao outro”.

Portanto, as inquietações que conduziram ao tema de pesquisa suscitaram de fatores vivenciados na realidade educacional, no chão da escola, na prática laboral, e as questões e conflitos advindos destas experiências nos impulsionaram a indagações que, conseqüentemente, culminaram no problema da pesquisa em volta da temática inclusão.

A prática pedagógica, em todo seu processo de mutação é permeada por significações, condições objetivas e subjetivas da realidade, peculiares a cada momento histórico. Compreendemos a formação edificada nesta prática, não restrita e limitada ao seu exercício, mas no movimento dialético teoria e prática por que sem essa dialética “[...] a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24). Acreditamos, a partir das mudanças na prática pedagógica, que há transformações provocadas pelo homem no tecido social. Isso por que “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para a sua existência” (ENGELS *apud* VIGOTSKI, 2007, p.62), transformando e sendo transformado pelo meio, dialeticamente.

Nesse sentido, buscamos fundamentação teórico-metodológica na Psicologia Sócio-Histórica desenvolvida por Lev. S. Vygotsky, com colaboração de Luria e Leontiev e fundamentada no materialismo histórico dialético, além da contribuição de estudiosos como Aguiar e Ozela (2006; 2013), Aguiar, Soares e Machado, (2015) e Book e Gonçalves (2009) nesta discussão. Na elaboração dos procedimentos de produção das informações, como a

entrevista reflexiva, tomamos como referência Szimanski (2011) e na análise das informações nos pautamos na proposta dos Núcleos de Significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

Nesta abordagem psicológica, destaca-se a explicação do processo de constituição humana, fenômeno psicológico complexo, de natureza histórica, social e cultural. Assim, no intuito de compreendermos as significações constituídas pelo sujeito nas relações com o mundo e com outro, reportamo-nos a Aguiar et al. (2009), que destaca as categorias sentido e significado e pensamento e linguagem, como fundamentais para a compreensão da constituição do sujeito, sendo elas mediadas pelo significado da palavra.

No entanto, ressaltamos que a apreensão das significações do sujeito não se efetiva simplesmente por meio da linguagem, da palavra/signo em si, pois “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). Dessa forma, outras categorias serão utilizadas como subsídio, em busca da apreensão das significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio, como as categorias historicidade, atividade e mediação.

Assim, a fim de reconhecermos a relevância da investigação para o campo educacional, apresentamos a seguir pesquisas desenvolvidas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES e repositórios de universidades brasileiras, com o propósito de identificar estudos que se aproximem do objeto da investigação proposta “Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio”.

1.1 RECONHECENDO A RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

No intuito de pontuar a relevância desta pesquisa e visualizar a abrangência do tema inclusão escolar em âmbito nacional, buscamos nos repositórios da UnB, CAPES/Plataforma SUCUPIRA, UFRN e UERN pesquisas direcionadas à temática, desenvolvidas nos últimos cinco anos.

No banco de teses e dissertações da Universidade de Brasília-UnB foram encontradas duas teses e duas dissertações. Uma tese do ano de 2012, *Direito a educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*, realizada por Sinara Pollom Zardo, e outra do ano 2016 de título: *Inclusão e ideologias no contexto da globalização: uma investigação à luz da análise de discurso crítica*, de autoria de Candice Aparecida Rodrigues Assunção. As duas dissertações, uma registrada no ano de 2014,

intitulada: *Professores de ciências de ensino médio e a educação inclusiva no DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação*, da autora Ana Paula Amaral de Freitas, que se propõe identificar as dificuldades dos docentes do Ensino Médio, no contexto da educação inclusiva e as possibilidades de superação, e outra no ano de 2015, de título: *Dimensões Subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva*, de autoria de Renata Lopes Cordeiro. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Pesquisas realizadas na área de inclusão escolar de alunos com deficiência – UnB – 2011 A 2016

ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
2012	Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino	Tese/ Universidade de Brasília/UNB	Sinara Pollom Zardo
2014	Professores de Ciências de Ensino Médio e a educação inclusiva no DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação	Dissertação/ Universidade de Brasília/UNB	Ana Paula Amaral de Freitas
2015	Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva	Dissertação/ UNB	Renata Lopes Cordeiro
2016	Inclusão e ideologias no contexto da globalização: uma investigação à luz da Análise de Discurso Crítica	Tese /UNB/	Candice Aparecida Rodrigues Assunção

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A tese apresentada à Universidade de Brasília, no ano de 2012, *Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas e ensino* de Sinara Pollon Zardo, trata de um estudo comparativo dos processos de organização da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio nos sistemas de ensino dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão, o qual constatou que diferentes concepções orientam a organização da educação inclusiva no país e que tais concepções apoiam a inclusão de determinadas deficiências em detrimento de outras, na última etapa da educação básica. Ainda revela que, para a efetivação da educação inclusiva, como direito, na perspectiva de justiça social, é necessária a elaboração de políticas públicas que não provoquem, por si própria, estigma focando na limitação da pessoa com deficiência, pelo contrário, tratem a deficiência como condição humana. Aponta a educação inclusiva pensada

a partir da dimensão da fraternidade, via de transformação, para que todos pertençam à sociedade e participem da educação com direito à igualdade de condições.

Outra tese apresentada à mesma instituição no ano/2016, de título: *Inclusão e ideologias no contexto da globalização: uma investigação à luz da Análise de Discurso Crítica*, de autoria de Candice Aparecida Rodrigues Assunção, tem como objetivo analisar os discursos da inclusão no contexto da globalização, confirmando lutas e resistências contra hegemonia.

Na dissertação de título: *Professores de Ciências de Ensino Médio e a Educação inclusiva DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação*, apresentada no ano 2014, a autora, Ana Paula Amaral de Freitas, constatou, em seu estudo, que muitos professores se mostram perdidos na prática pedagógica com estudantes com NEE, expressam medo diante da situação de inclusão escolar e aparentam não reconhecerem sua autonomia no processo ensino-aprendizagem destes estudantes. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de uma formação profissional que privilegie a reflexão sobre a temática, a fim de estimular o desenvolvimento de um olhar diferenciado para os estudantes com NEE, de modo a enxergá-los acima de sua deficiência, constituído de sua subjetividade, singularidade e diversidade. Destaca que apesar da formação ser um aspecto relevante à inclusão não se pode pensar formação direcionada à capacitação para o trabalho de determinadas deficiências, mas antes de tudo conhecer como o professor percebe inclusão para, em seguida, elaborar estratégias pedagógicas que fortaleçam a percepção positiva do professor em relação às potencialidades e habilidades educacionais dos estudantes do Ensino Médio com NEE.

A dissertação de 2015, de título: *Dimensões Subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva*, de autoria de Renata Lopes Cordeiro, pretende compreender as dimensões subjetivas de professores que atuam em diferentes funções no atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais numa escola pública de Ensino Fundamental.

É possível observar na maioria das pesquisas elencadas a preocupação excessiva na elaboração de políticas públicas, no discurso do direito, na efetivação da inclusão escolar imposta de cima para baixo, ignorando a subjetividade do professor, as afetações que a inclusão provoca no seu psicológico, conseqüentemente, na sua saúde, em virtude das condições materiais precárias do trabalho docente.

O que se leva em conta é a garantia do direito e o exercício do dever, desconsiderando os meios para se chegar a determinado fim. Não estamos com isso defendendo o discurso de docentes que negam as possibilidades e enaltecem as dificuldades, porém alertando para a

condição humana do ser com habilidades e competências em constituição. Seres humanos com limitações, sentimentos e emoções afloradas e condicionadas às influências do meio/mundo e do outro. Portanto, afetados, sujeitos ao desequilíbrio psíquico e que precisam ser percebidos como tal.

No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES foram encontrados, nos últimos cinco anos, inúmeros trabalhos voltados para a temática inclusão escolar. Utilizando o descritor de busca "significações acerca da inclusão escolar", na grande área de conhecimento, ciências humanas, delimitando a busca à educação, a pesquisas aponta, como demonstra o quadro abaixo, um quantitativo significativo de teses e dissertações:

Quadro 2 – Pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

DISSERTAÇÕES E TESES	
ANO	TOTAL
2012	3.397
2013	3.582
2014	3.719
2015	3.822
2016	4.018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir do quadro demonstrativo, percebemos um crescente número de investigações na área da inclusão escolar, o que nos leva à expectativa de efetivação da inclusão num futuro próximo.

A fim de conhecer o campo de pesquisa relacionada à inclusão escolar a nível estadual, realizamos a busca no repositório de teses e dissertações, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, utilizando o descritor "inclusão escolar" e, em seguida, afunilamos a busca no repositório da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, fazendo uso do mesmo descritor.

Quadro 3 - Repositório Institucional da UFRN Pesquisas 2011 a 2016

ANO	TESES Título/Autor	DISSERTAÇÕES Título/Autor
2011	A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil - BRITO, Nazineide.	Os jogos com regras na educação matemática inclusiva - KRANZ, Cláudia Rosana.

	<p>Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores - DUEK, Viviane Preichardt.</p> <p>Currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual – OLIVEIRA, Erika Soares de.</p> <p>Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física - MELO, Isaac Samir Cortez de.</p> <p>Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: Concepções e práticas – VARELLA, Maria da Conceição Bezerra.</p>	
SUBTOTAL	05	01
2012	<p>Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual. SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos</p> <p>O brincar e a criança com deficiência física na Educação Infantil: o que pensam as crianças e suas professoras – LOPES, Conceição Aparecida Oliveira</p> <p>O argumento de inclusão enquanto política de acesso à universidade pública - GRINER, Almog .</p> <p>Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar - BRITO, Janira, Bezerra de.</p>	<p>Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência - DANTAS, Priscila Ferreira Ramos.</p> <p>O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN - BEDAQUE, Selma Andrade de Paula.</p>
SUBTOTAL	04	02
2013	<p>Desenho de deficiência Visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva – Autora: OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de.</p>	
SUBTOTAL	01	00

2014	<p>Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP - SILVA, Rivânia de Sousa.</p> <p>Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo - PEREIRA, Débora Mara.</p> <p>Trabalho e seus sentidos: estudo com servidores com deficiências numa IES - PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho.</p>	
SUBTOTAL	03	00
2015	<p>Aprender e ensinar na escola inclusiva: desafios na construção da identidade de pedagogos - FONSECA, Géssica Fabiely.</p> <p>Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileira - SARAIVA, Luzia Livia Oliveira.</p> <p>A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM) - MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de.</p> <p>Educação bilíngue no contexto escolar inclusivo: a construção de um glossário em Libras e Língua Portuguesa na área de matemática - LOBATO, Maria José Silva.</p> <p>A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN - SOARES, Gilvana Galeno.</p>	
SUBTOTAL	05	00
2016	<p>O complexo bilíngue de referência para surdos da zona oeste de Natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental - SILVA, José Edmilson Felipe da.</p> <p>A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar – DANTAS, Priscila Ferreira Ramos.</p> <p>Planejamento e práticas no processo de alfabetização de alunos com deficiência</p>	

	<p>intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva – FONSECA, Géssica Fabiely.</p> <p>Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva - OLIVEIRA, Elaine Santana de.</p> <p>Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos - MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo.</p>	
SUBTOTAL	05	00
TOTAL	23	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o exposto no quadro, os trabalhos produzidos acerca da inclusão escolar direcionam as discussões para deficiências específicas e formação de professores. Em 2011 foram produzidas cinco teses e uma dissertação as quais atentam para formação continuada, currículo, questões de acessibilidade, concepções e práticas; em 2012, quatro teses e duas dissertações, nestas as investigações giram em torno das práticas, concepções, argumento de inclusão enquanto política pública e superação de desafios frente à inclusão de crianças com deficiência; em 2013, uma tese apresenta experiência com aluno com deficiência visual; em 2014, três teses faz referência à inclusão de aluno com deficiência no IFPB, à inclusão de criança autista a partir de um plano acadêmico individualizado e outra atenta para os trabalhadores de IES com deficiência; em 2015, as cinco teses produzidas abordam práticas, atuação dos núcleos de atendimento, inclusão de crianças com autismo e educação bilíngue/surdez. Em 2016, com quantitativo equivalente ao ano anterior, as teses desenvolvidas colocam em questão o complexo bilíngue como referência para os surdos e a formação docente, porém dá ênfase às práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência. Dessa forma, contabilizamos ao todo três dissertações e vinte e três teses, nos últimos cinco anos, na UFRN e constatamos que nenhuma delas se propõe a apreensão das significações, ou seja, que sentidos e significados são constituídos pelos docentes em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência.

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte identificamos uma diretoria, a Diretoria de Ações Inclusivas – DAIN, que juntamente com esta instituição de ensino superior tem como objetivos a busca pela consolidação da inclusão de estudantes com deficiência, a quebra de barreiras e promoção da acessibilidade de estudantes oriundos da referida

instituição. Dessa forma, as discussões acerca da inclusão escolar tendem alcançar as instituições educativas e, conseqüentemente, sua prática, a fim de contribuir com a efetivação dessa política.

A DAIN, oficialmente, foi criada pela Resolução nº 2/2008 do Conselho Universitário - CONSUNI, de 18 de abril de 2008, que em 2010 passa a Diretoria, através da Resolução nº 31/2010-CD, posteriormente, a ser Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN). Dentro das ações do Departamento de Inclusão – DAIN é realizado, em 2011, o I Seminário Potiguar sobre Inclusão e Diversidade, sem publicações em Anais. Nos anos 2015 e 2016, os trabalhos desenvolvidos no II e III Seminário com temáticas, especificamente, voltadas para a área da inclusão escolar foram publicados nos Anais do referido evento. O último seminário realizado em 2016, III Seminário Potiguar: Educação, Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos, chama atenção para os trabalhos e discussão que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN vem imprimindo, voltado para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta expectativa caminham algumas das pesquisas (dissertações) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UERN.

Considerando os oito anos de implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), *stricto sensu* - mestrado, na UERN, recomendado pela CAPES, em março de 2011, poucos trabalhos foram direcionados à temática. Em 2012 contabilizamos três dissertações que discutem: a relação pedagógica do professor, intérprete e aluno surdo do curso de Pedagogia; a inclusão de alunos com surdez na UERN, e a Política de implementação das salas de recursos multifuncionais em Mossoró; em 2013, as dissertações estão direcionadas às práticas de formação para a inclusão de alunas surdas e com deficiência visual e as contribuições do centro estadual de capacitação de educadores e de atendimento ao surdo junto às escolas públicas de Mossoró. Já no ano de 2014, o número de pesquisa regride e apenas um registro com a temática abordada é encontrada e dá ênfase ao trabalho de orientação e mobilidade ao aluno cego no Centro de Apoio ao Deficiente Visual - CADV de Mossoró. As pesquisas como demonstra o quadro abaixo, abordam, especialmente, as práticas pedagógicas e as deficiências visual e surdez. Não apresenta nenhuma abordagem relacionada à apreensão de significações acerca da inclusão escolar no período determinado pela pesquisa proposta.

Quadro 4 – Pesquisas realizadas no Repositório da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ANO	DISSERTAÇÃO/TÍTULO	AUTOR
2012	A relação pedagógica do professor, intérprete e aluno surdo do curso de Pedagogia	COSTA, Mifra Angélica Chaves da
	Da trilha do redimensionamento da formação docente à inclusão do aluno com surdez na UERN: (auto)biografia da educadora apoena.	LINS, Sônia Alves Bezerra
	Política de implementação das salas de recursos multifuncionais em Mossoró;	CARNEIRO, Samira Fontes
2013	Práticas de formação e inclusão de alunas surdas: narrativas de experiências de professoras da Escola Municipal Jonas Gurgel – Caraúbas/RN	VIANA NETO, Francisco de Acaci
	Práticas pedagógicas: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual, na Escola Municipal Rural Antonia Eurli de Brito – Janduís/RN	GURGEL, Iure Coutre
	Contribuições do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS) junto às escolas públicas de Mossoró/RN	CARVALHO, Vanessa de Oliveira
2014	Trabalho de orientação e mobilidade: independência de locomoção e autonomia de um aluno cego do Centro de Apoio ao Deficiente Visual - CADV de Mossoró/RN	SOUZA NETO, João Zacarias de
2015	Narrativas de inclusão de alunos autistas: as crianças e seus modos de fazer inclusivo no contexto escolar.	COSTA, Francisco Maycon Passos
	Narrativa docente: práticas inclusivas com alunos síndrome de down na escola básica.	AQUINO, Shirleyanne Santos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nas buscas por estudos direcionados ao tema proposto pela nossa investigação, realizadas em todos os repositórios das universidades consultadas, percebemos que a ênfase dos estudos se volta para inclusão direcionada à inclusão escolar de alunos com transtorno ou deficiência específica intelectual, física, visual e auditiva/surdez e à formação continuada de professores na perspectiva dessa temática. Apesar do descritor de busca utilizado “significações acerca da inclusão escolar” a pesquisa não se limitou a ele, pois apresentou um leque de pesquisas relacionadas à inclusão, das mais gerais a específicas.

No que se refere a estudos direcionados à apreensão das significações, foram encontrados diversos registros nos bancos de dados consultados, porém nenhum direcionado, especificamente, a significações acerca da inclusão escolar, de acordo com os descritores e a forma como foram utilizados.

Assim sendo, investigar as significações produzidas pelo professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, que ora no propomos, torna-se pertinente e significativa à área da educação, especificamente, para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Dessa forma, apresentamos no tópico a seguir as partes/membros que unidas constituem o corpo desta dissertação.

1.2 AS PARTES CONSTITUTIVAS DO TODO

No intuito de responder aos questionamentos e alcançar o objetivo proposto, estruturamos o referido trabalho em cinco capítulos descritos abaixo:

No capítulo I, introdução, apresentamos a questão problematizadora, o objetivo para o qual a investigação se propõe, a perspectiva de abordagem, o método e os procedimentos de produção das informações e análise. Logo após, explanamos algumas pesquisas, fruto de buscas nos bancos de teses e dissertações, realizadas no campo da inclusão escolar de alunos com deficiência, justificando, assim, a relevância da referida pesquisa no campo educacional. Em seguida, destacamos as partes que compõem o corpo do trabalho, a estrutura da dissertação.

No capítulo II situamos o leitor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, abordando os paradigmas que precisam ser rompidos, a preparação para a docência, fazendo paralelo com as políticas públicas de inclusão como conquistas advindas de lutas pela efetivação de direitos.

No capítulo III referenciamos a Psicologia Sócio-Histórica como base teórico-metodológica da investigação que tem Lev Semionovich Vigotski como seu principal teórico, discussão da concepção de homem em constituição e algumas categorias de análise, eleitas por acreditarmos serem capazes de subsidiar a apreensão das significações do sujeito acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, em sala comum, na rede regular de ensino. São elas: pensamento e linguagem, sentidos e significados, mediação, historicidade e atividade.

No capítulo IV explicitamos o caminho percorrido, ou melhor, os aspectos teórico-metodológicos da investigação na Psicologia Sócio-Histórica fundamentados no materialismo histórico dialético com base no marxismo. Apresentamos os participantes da entrevista e o

partícipe do processo investigativo, ou seja, sujeito escolhido para a produção das informações e análise. Em seguida, a contextualização do campo de investigação. Na sequência, abordamos a entrevista reflexiva e os núcleos de significação como procedimento para a produção e análise das informações coerente aos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. Prosseguimos detalhando todo o processo de análise das informações produzidas a partir da entrevista reflexiva, gravada e transcrita. Os trechos de falas, com significado pelo objetivo da pesquisa, utilizados no levantamento dos pré-indicadores (PI) que, por sua vez, aglutinados sistematizam os indicadores que, também aglutinados, possibilitam a construção dos núcleos de significação.

No capítulo V apresentamos as interpretações do pesquisador, a partir da fala do sujeito, das significações do partícipe contidas no interior de cada núcleo. Referimos-nos à análise intra núcleos, ou seja, a análise de cada núcleo em si, norteadas pelas categorias de análise eleitas para esse fim.

Nas considerações finais é feita a análise geral dos núcleos de significação, o diálogo entre todos os núcleos. Nesta, expomos os achados da pesquisa, a análise internúcleos, ou seja, as apreensões, propriamente dita, das significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio.

2 SITUANDO O LEITOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível. Precisamos ser capazes de nos desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para impedir o avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças (MANTOAN, 2011, p. 94).

Neste capítulo, trazemos à tona discussões atuais acerca da inclusão escolar como forma de situar o leitor do percurso histórico das políticas de inclusão escolar no Brasil - conquistas e lutas para sua efetivação: a quebra de paradigmas - práticas pedagógicas padronizadas que provocam a exclusão, as experiências vivenciadas com alunos com deficiência como promotora de inclusão, a importância dimensão do olhar e as barreiras atitudinais – o preconceito como gerador de discriminação e segregação.

Apresentamos paralelamente à temática inclusão escolar, as conquistas legais no campo da Educação Especial numa breve retrospectiva das políticas educacionais, do princípio aos dias atuais, na perspectiva de inclusão escolar, como superação à política de integração.

Assim, dialogamos com alguns autores que discutem: deficiência não como diferença (que promova desigualdade), mas como particularidade do indivíduo percebida como foco do trabalho docente; mudanças de concepções e quebra de paradigmas; diversidade, preconceito como barreira atitudinal expressa em forma de discriminação, marginalização e segregação.

Mantoan (2003) defende a efetivação da inclusão a partir de experiências vivenciadas no chão da escola com alunos com deficiência e a inexistência de manuais de instrução ou receita pronta para lidar com as situações particulares a cada aluno com deficiência, além da formação profissional geral em detrimento à formação específica para a incapacidade de um determinado grupo. As discussões apontam para a produção de novos sentidos à prática pedagógica como processo de constituição da profissão docente e, conseqüentemente, da sociedade humana.

Assim sendo, a educação inclusiva, atual proposta educacional, que vem se estabelecendo e ganhando força é fundamentada no cumprimento dos direitos humanos assegurados por leis as quais são resultantes de uma grande e intensa luta de ordem social e política, em âmbito mundial.

A inclusão não é um tema recente, há indícios de seus ideais a partir do século XIX. Porém, o movimento em prol da inclusão começa a ser difundido no século XX, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1948, reconhecendo o direito de acesso à educação das pessoas com deficiência. É discutido com maior veemência na década de 1990 após a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia e da Declaração de Salamanca, 1994, na Espanha, compreendendo que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (BRASIL, 1994). Em consonância com as proposições de ambas as Declarações, o Brasil firma o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo.

Décadas atrás, a escola era considerada como privilégio de um pequeno grupo, logo, discriminatória, gerando a exclusão que se manifesta até hoje, mesmo com a democratização do ensino impulsionada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que garantem educação pública gratuita e de qualidade.

Assim, em virtude do movimento de democratização da escola, o acesso de alunos a esta instituição aumentou consideravelmente, e as pessoas com deficiência ou qualquer outro tipo de NEE torna-se público-alvo. Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial (1994), prevê a integração de alunos com deficiência, considerando o princípio de democracia, de igualdade, padrão de qualidade da educação e respeito aos direitos estabelecidos no Capítulo III, Art. 205 da Carta Magna de 1988.

O acesso e a integração, por sua vez, não garantem o direito à aprendizagem de todos aqueles que conseguem chegar à escola. De acordo com Crochik (2015), o desenvolvimento de capacidades para o mundo do trabalho é considerado por muitos, como objetivo precípua da educação escolar atual o que se expressa nas formas de organização do sistema de ensino por meio de salas homogêneas e seriação propícia ao adestramento e contrária ao desenvolvimento do pensamento.

Dessa forma, as práticas pedagógicas ao proporem atividades padronizadas, colaboram com a exclusão do indivíduo por considerá-lo fora dos padrões de homogeneidade. Corroborando com esse discurso Mantoan (2011, p. 84) afirma que “nas condições organizacionais do trabalho pedagógico é impossível criar situações a partir das quais cada aluno possa aprender e perceber-se como sujeito ativo na conquista do conhecimento”.

Neste sentido, a inclusão escolar surge dentro da modalidade de Educação Especial, como proposta de superação à política de integração previstas na Constituição Federal (1988)

e na Política Nacional de Educação Especial (1994). A integração tem como foco as deficiências diagnosticamente comprovadas. Dessa forma, compreendida como doença, conseqüentemente, necessita de tratamento equivalente. E assim, o aluno com deficiência precisa se adequar à escola regular, do contrário retorna à escola de educação especial e ao ensino segregado.

A direção que a inclusão propõe é um movimento inverso, a escola se adequa à diversidade, projetando as práticas de ensino à medida que as necessidades educativas dos alunos se apresentam, a fim de promover educação de qualidade para todos. Para Mantoan (2011), as escolas tradicionais não foram concebidas para o atendimento das diversidades. A autora sugere, se contrapondo a essa estrutura seletiva, classificatória, linear e padronizada que as escolas inclusivas sejam organizadas em ciclos de formação/desenvolvimento de 6 a 11 anos e de 11 a 14 anos (Ensino Fundamental) numa nova lógica organizacional.

Vivemos imersos às diversidades, pois, a sociedade é composta por pessoas que apresentam diferenças, sejam elas de caráter psicológicas; de classe social; ideológica; filosófica; étnica; de idade; religião; gênero, orientação sexual e ainda de habilidades e competências, considerando as particularidades e ritmos de aprendizagem próprios; pessoas com necessidades educativas ou não; com ou sem deficiência e etc., porém, todos, sem exceção, com direitos à igualdade de condições. Ignorar as diferenças (heterogeneidade) é ignorar a condição humana e o processo histórico que o constitui. Como acredita e proclama a Declaração de Salamanca, “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (BRASIL, 1994). Portanto, as manifestações de preconceito, advindo da ignorância ou ausência de reflexão (CROCHIK, 2015), estigma e discriminação que a diferença provoca, precisa ser desmistificada e direcionada à própria condição humana como princípio de inclusão.

Em outras palavras, a escola deve reconhecer a deficiência não como diferença, mas como uma particularidade do indivíduo, sendo esta, o foco do trabalho docente a fim de promover a igualdade. Para que a diferença, na óptica das particularidades, seja considerada foco, quem faz a escola, e com destaque, o professor, precisa romper com os velhos paradigmas, buscar informação e refletir sobre as alterações que a educação impõe com o passar do tempo para que possa estabelecer “aproximação do objeto [...] contrária ao preconceito” (CROCHIK, 2015, p. 24), para atender as necessidades do educando, tenham eles ou não algum tipo de deficiência.

Sobre o aspecto da diversidade, Carvalho (2008) destaca que a efetivação do trabalho está atrelada às transformações que se iniciam nas próprias instituições implementadoras de

políticas públicas no âmbito educacional. A autora prossegue afirmando que o trabalho na diversidade não se limita a um específico nível do fluxo educacional nem, muito menos, se restringe a uma responsabilidade a ser tomada apenas pelos serviços da Educação Especial. Para Carvalho (2008), as especificidades a serem atendidas e existentes em sala de aula não são apenas dos alunos com deficiência. Na realidade, estas são peculiares a todo e qualquer aluno.

Num passado longínquo, século XIX, o atendimento a pessoas com NEE, como mostra a Revista Inclusão (BRASIL, 2008), inicia-se no Brasil Império, com a criação das instituições: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 – atual IBC (Instituto Benjamim Constante) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 – atual INES (Instituto Nacional da Educação dos Surdos). Para atender a pessoas com deficiência mental é fundado no séc. XX o Instituto Pestalozzi (1926). Sendo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) datada em sua primeira versão no ano de 1954. Somente a partir de 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação que ocorreu na Sociedade Pestalozzi.

A seguridade ao atendimento especializado por lei é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024/61, Art. 88 que garante aos excepcionais a educação escolar a fim de “integrá-los” ao sistema geral de ensino. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, abrangendo o atendimento/tratamento especial a pessoas que apresentam deficiência física e mental, as que se encontram em atraso no ano escolar e aos superdotados. As Leis de Diretrizes e Bases supracitadas deram suporte para que estabelecesse na Constituição Federal de 1988 a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garantir como dever do Estado o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Art.208).

Em seguida, a Declaração de Educação para Todos, 1990 e a Declaração de Salamanca, 1994, vem influenciar de forma significativa a adesão do Brasil às políticas públicas da educação inclusiva quando reafirma o compromisso para com a Educação para Todos:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a

Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994, p. 1).

Com isso, a nova LDB, Lei nº 9394/96, atenta para a organização dos sistemas de ensino, o que as Leis de Diretrizes e Bases anteriores não preconizavam, assegurando aos alunos, a partir dessa nova estruturação, currículos, métodos e recursos para atender às suas necessidades e especificidades, o que ainda não se efetiva, coerentemente, na prática.

Esta nova estruturação é apontada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) como um grande desafio à educação o de “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles que com necessidades educacionais especiais [...] altas habilidades, precocidade, superdotação; [...] portadores de deficiência” (BRASIL, 2001, p. 21).

Dando continuidade ao leque de políticas no propósito da efetivação da inclusão escolar, em 2007, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para subsidiar essa política, no mesmo ano, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE é elaborado, trazendo como eixos centrais a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Para dar suporte às referidas políticas, em 2009, as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no seu Art. 4º, considera público-alvo do AEE os alunos que apresentam as seguintes necessidades educacionais especiais:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Nas Diretrizes Operacionais, a deficiência é compreendida como uma das necessidades educacionais especiais-NEE, o que significa que nem toda NEE se configura como deficiência. De acordo com Fleuri (2009, p. 65)

[...] a proposição do conceito de necessidades educacionais especiais representa uma das tentativas de reconfigurar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com deficiência, retirando-se o foco dos diagnósticos de deficiência e colocando-o sobre as necessidades de aprendizagem.

Assim, na escola, especificamente, as práticas educativas devem se adequar ao aluno e não ao inverso e atentar às necessidades de aprendizagem dos discentes. Nessa direção, o foco não é a deficiência, mas, as práticas que atendam as necessidades educativas que a deficiência apresenta. Como preconiza as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais o do horizonte da educação inclusiva implica em mudanças. Em vez de pensar no aluno como origem do problema exigindo-se dele um ajustamento aos padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2011, p. 6).

Nesse sentido, um dos critérios para a seleção do participante da nossa investigação será o trabalho efetivo com aluno que apresenta uma deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e que se proponha inclusivo.

Prosseguindo com a apresentação das políticas públicas, é aprovada em 2014 o atual Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, que coaduna com a perspectiva da inclusão educacional e estabelece na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Como aponta a própria meta, projeção em longo prazo, até a efetivação da inclusão escolar, propriamente dita, demanda, ainda de uma extensa luta e muitas outras resoluções, pareceres e leis que serão elaboradas para esse propósito.

A título de exemplo, citamos a conquista da atual política que após 15 anos de tramitação no Congresso Nacional, é aprovada a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a LBI - Lei Brasileira de Inclusão Estatuto da Pessoa com Deficiência sancionada, pela presidenta do Brasil Dilma Rousseff. De certa forma, a LBI é tomada como alavanque da

discussão, em outras dimensões e, conseqüentemente, da execução, em moldes mais nítidos, da inclusão.

De acordo com o Art. 2º da LBI, pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 19). Compreendendo a deficiência não como condição estática da pessoa, mas resultante das barreiras impostas a pessoas com limitações, às quais dificultam a acessibilidade.

Vale lembrar também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (BRASIL, 2015, p. 12).

A superação das barreiras atitudinais, o preconceito, a título de exemplo, compreendido como “fenômeno que tem origem e é suscitado pela cultura” (CROCHIK, 2015, p.16) representa o salto mais alto que a inclusão pode alcançar. Desse modo, o paradigma da inclusão se esboça baseado no conhecimento de que conviver com a diversidade traz benefícios pessoais e sociais, além de estar politicamente baseado no princípio da igualdade de direitos (ARTIOLI, 2006). E defende que a convivência e conhecimento da deficiência ajudam de maneira significativa na construção da imagem da pessoa com deficiência, atentando para limites e potencialidades possíveis de serem desenvolvidas. Corroborando com a autora no que diz respeito à imagem da pessoa com deficiência, Crochik (2015) coloca em questão o modo de olhar os alunos considerados em situação de inclusão¹. De acordo com o autor, “esse olhar não pode ser o que cobra a realização de expectativas, o olhar da produtividade, mas o de contemplação” (CROCHIK, 2015, p. 19).

Mantoan (2003) enfatiza o pensamento dos autores citados acima, defendendo a inclusão a partir das relações mantidas no cotidiano das salas de aula com as diversidades apresentadas, o que faz sentido, não dá para se inteirar dos conflitos educacionais fora desse contexto. Somos sujeitos heterogêneos em diversos aspectos: histórico, social, cultural, político, físico, psíquico etc. A concepção de sujeito hétero como condição humana aponta a necessidade do rompimento de alguns paradigmas, socialmente construídos, acerca de deficiência e de inclusão no decorrer da história.

¹ Termo utilizado pelo autor para se referir a alunos com NEE.

A evolução histórica do processo de inclusão revela concepções e paradigmas ultrapassados em relação às diferenças e às terminologias utilizadas para denominar as pessoas (excepcionais, deficiente, portador); a deficiência (defeito, aleijo, invalidez – palavras pejorativas utilizadas até o final da década de 1970), e a inclusão (integração/segregação). Porém, as concepções e os modelos padrões produzidos pelo povo em sociedade precisaram ser rompidos e, conseqüentemente, constituídos a partir de novos sentidos para atender, alcançar e acompanhar os avanços, as inovações, especificamente, educacionais, no movimento histórico e cultural promovido pelo homem.

2.1 PARADIGMAS QUE PRECISAM SER ROMPIDOS

Os paradigmas adotados pela sociedade repercutem em âmbito geral no modo de vida de um povo, ou seja, em seus costumes, hábitos e tradições, pois revelam as significações e representações da cultura em movimento. Construídos ao longo do tempo, são modificados, gradativamente e, por sua vez, transformam o homem “produto mutável da evolução da sociedade” (CHARLOT e SCHAFF, 1979 *apud* BOOK, 1999).

É possível afirmar que os paradigmas se manifestam como expressão de uma ideologia, referendada por Marx como “consciência deformada da realidade” (BOOK, 1999). Numa breve retrospectiva da educação brasileira percebemos que a escola se caracteriza como meio pelo qual a ideologia social se perpetua, pois “[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista [...] inculca ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante” (ALTHUSSER *apud* SAVIANI, 2000, p. 23). Para Bock e Aguiar (2003, p.150), “[...] não podemos analisar a escola somente do ponto de vista da reprodução da ideologia, da alienação, da desigualdade, mas também como parte dessa realidade social que poderá favorecer a crítica, a ruptura, a transformação”.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de desmistificar alguns paradigmas e concepção de inclusão, concebida pela sociedade e, especificamente, pelas instituições escolares, como integração de alunos com NEEs (deficiências, transtornos, superdotação etc.), em classe comum, na rede regular de ensino. Pois, “caso os alunos considerados em situação de inclusão sejam tratados como sendo inferiores aos demais, não será a inclusão que estará presente, e, sim, outra maneira de segregar” (CROCHIK, 2015, p.16).

A concepção de inclusão como integração não atende aos desafios que enfrentamos e não se justifica na diversidade que compõe as salas de aulas atuais, além de não corresponder,

literalmente, à etimologia da palavra inclusão “ato ou efeito de incluir” (Dicionário Aurélio, 2017).

Os paradigmas, segundo Mantoan (2003), diz respeito a um conjunto de normas, crenças, valores e princípios que compartilhados pela sociedade, num dado período histórico, determinam o nosso comportamento e entram em crise quando não mais atendem ou respondem aos interesses sociais. A “crise de paradigmas”² referente à inclusão diz respeito necessariamente às mudanças nas instituições, organização do sistema de ensino – padronização, concepções, formas de ver e interpretar o mundo e agir sobre ele – atitudes/comportamentos. Este último, considerado barreira “que atrapalham a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Ou seja, são as barreiras de convivência com a pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 15) empecilho para a efetivação da inclusão escolar.

Estudo realizado por Artioli (2006) demonstra a necessidade extrema dessas mudanças. Nos discursos dos professores, pais de alunos, diretor, supervisor, secretário e alunos “ditos normais” ou sem deficiência revelam-se suas concepções acerca da inclusão. Segundo a autora, o comportamento violento, os movimentos aleatórios e outras situações expressas pela pessoa com deficiência demonstram que há intolerância às diferenças e às manifestações advindas delas. Os professores alegam a necessidade de uma preparação não só do aluno com deficiência para a convivência social na comunidade escolar, mas de todos os membros que compõem a escola como professores de alunos “ditos normais”, pais e demais funcionários.

Segundo Mantoan (2011, p. 81), “alguns professores já têm claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhe demonstraram essa possibilidade; outros estão em busca dessa certeza e se empenham por encontrá-la”. Apesar dos avanços percebidos nas atitudes de alguns professores em relação à inclusão, a autora reconhece que ainda “há, infelizmente os que tentam, porém, não conseguem se libertar de preconceitos e hábitos enraizados, que não lhe permitem fazer uma releitura de suas atuações à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais” (MANTOAN, 2011, p. 82).

Nesse sentido, a partir dos estudos acima referendados, é possível inferir que a alguns professores se encontram alheios às situações vivenciadas com alunos que apresentam alguma deficiência específica agravante à aprendizagem e que é bem provável nos depararmos com docentes atônitos e sem direcionamento para o desenvolvimento de sua prática junto às especificidades dos alunos, sobretudo de alunos com deficiência. Muitas vezes, para estes

² Termo utilizado por Mantoan para se referir à necessidade de mudança de concepção e visão de mundo por não dar conta dos conflitos e problemas sociais.

professores, a presença de um aluno nesta condição representa-lhe um fardo por não ter a compreensão de que, por ser professor, cabe-lhe o papel de contribuir para a aprendizagem deste aluno, desenvolvendo a prática em função de suas necessidades educativas. Dessa forma, possivelmente, o professor utilizar-se-á do argumento da falta de atributos e saberes suficientes à prática inclusiva frente às diferenças na sala de aula. Todavia, defendemos a necessidade de quebrar paradigmas e produzir novo sentido à prática pedagógica. Encarar a deficiência como fardo é uma concepção retrógada, vencida e pode ser considerada como pedra de tropeço no caminho à efetivação da inclusão escolar.

No que diz respeito à prática pedagógica inclusiva Mantoan (2011) aponta a importância de: desmistificar a crença de que são os conhecimentos referentes a conceito e tipo de deficiências que tratará competência para o desenvolvimento de uma prática de ensino que contemple a todos de uma mesma turma; transpor a barreira do ensino tradicional baseado em transmissão de conhecimento, individualização de tarefas e avaliação comparativa do desempenho escolar; pensar alternativas de inserção dos alunos com deficiência em sala de aula comum do ensino regular atualmente concentrada no professor auxiliar, no sistema de ensino. Esta ação seria uma nova forma de segregação que desqualifica e acomoda o professor regente por não provocar mudanças a sua prática. E, por último, lançar um novo olhar a partir da percepção do outro como ser de capacidades não naturalizadas.

Assim, a constituição de sentido pelo professor, no que diz respeito a mudanças de concepções e, conseqüentemente, atitudes, práticas e valores acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, corresponde ao caminho para que esta perspectiva de ensino se efetive. Acreditamos que, a partir deste movimento, o docente será capaz de inovar sua prática de forma a contribuir à reviravolta que a inclusão exige. Pois, “a inclusão é uma consequência da transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas” (MANTOAN, 2011, p. 90).

2.2 PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Inúmeros são os desafios e obstáculos, barreiras atitudinais, que enfrentamos numa sala de aula desde a concepção, mesmo que implícita que se tem de educação, no caso educação na perspectiva de inclusão, ao preconceito, segundo Crochik (2015), expresso na discriminação e exercido na marginalização/segregação, além da precarização do ensino, da relação professor-aluno e do atendimento às necessidades educacionais especiais, especificamente as apresentadas por pessoas com deficiência.

Nas nossas experiências, um dos desafios que mais nos inquietou foi o “atendimento” à criança surda. Logo, compreendemos que a formação profissional apresenta necessidades formativas que devem ser supridas, pois a prática docente precisa constituir-se permanentemente. Consideramos o conhecimento como algo indispensável, fonte inesgotável na busca de mudanças que nos animam nesse processo formativo.

Portanto, a preparação para a docência, na verdade, ocorre no decorrer de todo o percurso de formação profissional, seja nas instituições de ensino (academia), no ambiente de trabalho - relação entre os pares, convívio com alunos com NEEs, inclusive deficiências, como também na busca de capacitações para esse atendimento no plano real, através de cursos de aprofundamento, especialização, mestrado, doutorado etc. Capacitações estas, não limitadas a especializar educadores em algum tipo de incapacidade de uma determinada categoria de alunos (MANTOAN, 2011), mas que estejam direcionadas a promover aprofundamento pedagógico do profissional docente capaz de suscitar saberes que lhes dê condições de entender melhor a criança no seu processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, as especializações, de acordo com a referida autora, sejam capazes de despertar no docente o desejo de mudança necessárias à prática educativa, sua reestruturação e constituição no tempo e na história de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica discutida no capítulo seguinte.

3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA BASE TEÓRICA-METODOLÓGICA QUE EXPLICA A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO E ALGUMAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS À APREENSÃO DA SUBJETIVIDADE

A perspectiva Sócio-Histórica em psicologia radicaliza, frente a outras teorias da psicologia, a importância do fenômeno social e de sua relação com a constituição da subjetividade [...] trata-se de uma concepção contraditória, que, ao mesmo tempo, afirma e nega ao indivíduo (outra configuração da experiência subjetiva histórica) a possibilidade de se constituir como sujeito (GONÇALVES e FURTADO, 2016, p. 28-29).

Os esboços das preposições desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev enfocam a psique, ou melhor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o desenvolvimento da personalidade e da consciência; as mediações através dos signos; a internalização; o nível de desenvolvimento real, potencial e as zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) da aprendizagem das crianças; o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, do contexto cultural em que os sujeitos estão envolvidos e das interações com o outro, numa perspectiva Sócio-Histórica. A abordagem na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, de acordo com Gonçalves e Furtado (2016, p. 28), considera o fenômeno social como processo,

[...] como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele.

Entendemos que a sociedade é composta por homens que, por sua vez, são constituídos em sociedade numa relação dialética. Sua essência não é um substrato puro, cristalizado e intacto, há uma ideologia dominante que o constitui, pois nasce no berço de uma cultura já edificada e cristalizada por gerações anteriores: “[...] o desenvolvimento do indivíduo se dá no contato com a cultura e com os outros homens” (BOCK, 1999, p. 30) e todas as suas relações serão permeadas por ela. Nesse sentido, Vigotski (2001) salienta que o substrato biológico inerente à espécie não é suficiente, mas base para sua constituição humana. Significa dizer que o homem não é neutro, simplesmente reflexo do meio, mas também resultado das relações sociais, sendo para Vigotski (2001) ativo, social e histórico.

A fim de responder quem é o homem e a origem de sua existência, muitos estudos científicos foram desenvolvidos e, a partir deles, evidenciamos que a concepção de homem

passa por mutações de acordo com o contexto histórico, político, econômico de uma determinada época ou lugar, pois a sociedade tende a idealizar o perfil de homem desejado.

Dessa forma, o homem é concebido de forma diferente no percurso do desenvolvimento da humanidade, até porque não está definido, acabado e completo. No período pré-histórico, por exemplo, antes do aparecimento da escrita, a concepção de homem se pautava na ideia de natureza humana. Porém, mesmo nos modos rudimentares de vida distinguiam-se dos outros animais por produzirem instrumentos para satisfação de suas necessidades, gerando novas necessidades e, por conseguinte, o processo histórico da humanidade. Nesta perspectiva, a cultura é desenvolvida no percurso histórico da humanidade por meio da ação criativa do homem, pois, a transformação que este provoca na natureza o transforma e, nessas transformações contínuas e recíprocas, constrói um legado.

Já na filosofia grega, numa visão teocêntrica (Deus como centro), parte da ideia de homem como ser dotado de corpo e espírito. Dentre os filósofos gregos, Sócrates foi o primeiro a estabelecer uma nova visão sobre o homem. Segundo ele, a essência do homem é a alma e só pode ser compreendido a partir dela. Esta concepção teocêntrica do homem rompe-se, no século XV e inaugura a visão antropocêntrica, o homem como centro da criação, ser racional - a razão se instala como fundamento das coisas.

No feudalismo, sistema econômico político e social vivenciou-se a submissão, a verdade absoluta, o dogmatismo, o ser dotado, acabado, formado e predestinado a viver e permanecer de acordo com a vontade de Deus, estável e conformado. Contrária a essa concepção, a ideologia liberal enaltece o indivíduo em sua individualidade; institui a ideia de movimento, do mundo e do homem e a possibilidade de constituição do ser modificando as relações sociais. Dessa forma, estrutura-se o liberalismo - ideal capitalista e funde-se a concepção de produtivo, consumista, diferente e capaz de se emancipar de acordo com os esforços dispensado no aproveitamento das oportunidades “iguais” que a sociedade lhe concede (BOCK, 2001).

De acordo com Marx e Engel (1982), a concepção de homem tomada pelo liberalismo - homem livre e capaz dá origem ao capitalismo - o que o homem é está intrinsecamente ligado à estreita relação de dependência entre o seu modo de ser (essência), seus modos de produção e as relações que passam por eles. Nessa perspectiva, afirma na sua obra *O Capital*, que todo homem que se submete à divisão do trabalho e, em consequência, à propriedade privada, torna-se um homem unilateral, escravo do trabalho, alienado. Em contrapartida, a ideia de omnilateralidade, ao contrário, torna o homem livre e propenso à humanização, vista como utopia.

Nesse contexto, nasce na Rússia a Psicologia Sócio-Histórica proposta por Lev S. Vigotski, que tem como pressuposto teórico-metodológico a concepção de homem como ser em processo de constituição se contrapondo à “ideia de natureza humana concebido como uma essência universal e abstrata” (BOCK, 1999, p. 23).

Corroborando com a ideia de condição humana Charlot (1979 *apud* BOCK, 1999) afirma não existir natureza humana, nem tão pouco, natureza animal no homem, sendo o homem, ao mesmo tempo, biológico e social. Desse modo, o homem, percebido como ser natural na psicologia tradicional, passa a ser compreendido, a partir da Psicologia Sócio-Histórica, ser social na ideia de condição humana em detrimento à concepção de natureza humana, um homem concreto. Bock (1999 p. 24) ressalta que “A ideia/conceito de condição humana é o salto de superação da concepção naturalista de homem à concepção sócio-histórica”.

Assim, é possível inferir que o homem não é homem, se constitui homem em atividade; é ser coletivo, que mesmo na ação individual não está sozinho, já que carrega consigo, como diz Wallon (1975), esse fantasma do outro, esse parceiro perpétuo do eu. Dessa forma, “o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc. é função do que o outro das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc.” (SIRGADO, 2000, p.73).

É nessa visão de homem como ser biológico e social, constituído dialeticamente nas mediações simbólicas que compreendemos o sujeito da investigação. Mutável, condutor do fio da história e que enquanto vive modifica a natureza em benefício próprio, modificando o percurso natural das coisas, perpetua a espécie além de garantir a existência da sociedade.

Dessa forma, expressa a cultura internalizada em si e, ao mesmo tempo, retoca, significa e altera de forma a adequá-la a si por meio da atividade/trabalho que lhe move e move o mundo. Isto significa que a realidade é determinada pela a atividade que o sujeito realiza, no sentido de produção/criação, sobre o mundo. Em suas mãos tem o poder de intervir e inverter a lógica das coisas. Dito de outra forma, sua ação consciente é capaz de mudar e até mesmo criar situações, a depender do modo como significa e atribui sentido ao objeto.

Tendo em vista a apreensão das significações do professor, sujeito da pesquisa, acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio, foram eleitas algumas categorias de análise para a possível compreensão do ser em sua singularidade e acesso a elementos (aspectos) da sua subjetividade: pensamento e linguagem, sentidos e significados, historicidade, mediação e atividade pertinentes à compreensão do fenômeno em estudo e da

apreensão da subjetividade humana. Assim, passaremos a discutir essas categorias de maneira separadas para um melhor entendimento ao leitor.

Inicialmente, trazemos a discussão acerca do pensamento e da linguagem como categorias de análise centrais na apreensão das significações constituídas pelo sujeito investigado acerca da inclusão escolar por representarem um dos principais instrumentos de mediação na relação homem/mundo, pois, é por meio da linguagem, especificamente da palavra com significado, unidade de análise entre ambas as categorias, que se revelam as zonas de sentido.

3.1 CATEGORIA PENSAMENTO E LINGUAGEM

A linguagem é o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos dispõem. Como ferramenta, cumpre a função de intercâmbio social que possibilita as interações nas relações sociais e viabiliza a comunicação, e por meio do diálogo entre os pares contribui para o desenvolvimento da humanidade. Vigotski (2001) considera a linguagem como constituidora das funções mentais superiores e a compreende como elemento essencial à constituição do humano, aquela que difere o homem dos outros animais. Essa diferença não se dá pelo simples fato de emitir sons, pois “a palavra desprovida de significado não é palavra é um som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Assim, a fala é considerada um instrumento complexo, comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da espécie humana, sem ela o homem não é social nem cultural. Nesse sentido, é atribuído ao pensamento e a linguagem o caráter de marco revolucionário da humanidade.

A partir desta compreensão podemos afirmar que a linguagem é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social e que pensamento e linguagem, elemento constitutivo do homem, não são características inatas ao indivíduo, mas constituídos no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Dessa forma, Vigotski (2001) afirma que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e que não há vínculo primário entre o pensamento e a linguagem que possa interligar um ao outro. “Este, surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 396). Segundo o autor, o sentido da palavra nunca é completo, pois, baseia-se na compreensão que o indivíduo tem do mundo e no conjunto de sua estrutura interior. Na ótica desta perspectiva teórico-metodológica o homem é um ser histórico, social e cultural.

Portanto, para compreender a constituição do homem, especialmente, de apreender os sentidos e significados que o constitui, Aguiar et al. (2009) recorrem a estas categorias apontando-as como fundamentais a esse fim, pois, “o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento [...]” (AGUIAR et al., 2009, p. 55).

Contudo, a fala não é, propriamente, a veste original do pensamento, pois o que se pensa não se revela nem se esgota nela, ou melhor, a fala não é expressão completa e nítida do pensamento real. O pensamento se frustra na palavra de forma intencional ou não. Portanto, a palavra com significado, denominada por Vigotski (2001) unidade do pensamento e da linguagem, representa uma possibilidade de desvelamento, de apreensão das significações do sujeito.

A afirmação proferida por Vigotski (2001, p. 409) “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” nos leva a compreender que a palavra não se restringe à aparência verbalizada ou escrita. Ela é carregada de sentidos e significados, elemento de mediação na relação entre pensamento e linguagem. Dessa forma, afirma Vigotski (2001.), o significado da palavra representa a unidade, “indecomponível”, do pensamento e da linguagem e fenômeno de ambos os processos.

Segundo Vigotski (2001), a linguagem é instrumento simbólico, o signo da atividade psicológica. O autor explica que os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos e que a linguagem é parte deles. Logo, a linguagem assume duas funções: a de intercâmbio social, comunicação elementar; e a função de pensamento generalizante, com significado de forma a possibilitar uma organização do mundo real. A partir desta última função, a linguagem torna-se instrumento do pensamento e elemento interposto entre sujeito e mundo. Portanto, a palavra com significado é tanto fenômeno do pensamento quanto fenômeno do discurso quando um está vinculado ao outro.

Nesse sentido, o pensamento e a linguagem são processos que também permitem o sujeito significar, ao seu modo, os fenômenos, dando-lhes sentido próprio. A apreensão das significações, focalizando a temática inclusão, tornar-se-á possível a partir da fala do sujeito, decomposta em pequenas partículas, palavras com significado aglutinada e sintetizada, num movimento de idas e voltas, das partes fragmentadas para o todo, e do todo para os fragmentos da fala.

Dessa forma, o pensamento e a linguagem são atravessadoras do processo de apreensão de sentidos e significados do sujeito, articulando-se entre si dialeticamente. Trataremos a seguir das categorias sentido e significado abordando essa articulação.

3.2 CATEGORIA SENTIDOS E SIGNIFICADOS

O percurso obrigatório ou inevitável para obter informações acerca do sujeito, ou melhor, compreendê-lo em sua dimensão subjetiva é o campo das significações por ser capaz de revelar o que está implícito. Dimensão esta referente ao campo psicológico do sujeito, espaço no qual as experiências e vivências são registradas. A título de esclarecimento o termo “significações”, utilizado pelos autores no discurso teórico, representa, na verdade, a compreensão conjunta da dialética: sentidos e significados. Aguiar et al. (2009) compreende essa dimensão subjetiva como síntese entre objetividade (espaço físico, concreto, mundo, realidade) e subjetividade (mundo dos registros psicológico), o que corresponde ao movimento dialético de objetivação e apropriação. O sujeito, nesse movimento, objetiva sua subjetividade e subjetiva a objetividade do mundo concreto.

Dessa forma, as possibilidades de desvelamento e apreensão das significações constitutivas do sujeito parte da compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo a palavra mediadora desse processo. Para Vigotski (2001), a palavra com significado reflete a unidade do pensamento e da linguagem, desse modo, fenômeno do pensamento.

Logo, o significado é o elemento mediador no fenômeno pensamento/linguagem. Para Vigotski (2001), o significado é percebido em duas dimensões: no campo semântico e no campo psicológico. Partindo do campo semântico, o significado da palavra corresponde à associação da forma sonora, a forma concreta da palavra, totalmente desvinculada do discurso e, assim, incapaz de expressar a totalidade do real; já no campo psicológico, é reconhecido como uma generalização, um conceito historicamente e socialmente produzido. Neste último, a palavra e o significado se unem constituindo o discurso consciente. Segundo Gonçalves e Bock (2009), para Leontiev o significado é uma forma de cristalização da experiência social humana generalizada e refletida.

A esse respeito, Leontiev atribui ao significado vida dupla (AGUIAR et al., 2009). A primeira, a existência objetiva produzida pela sociedade com histórico na linguagem e no desenvolvimento das formas de consciência social (significado); e a segunda, a existência subjetiva produzida, por sua vez, nos processos da atividade e da consciência de indivíduos em particular (os sentidos). Nesta última, os significados, individualizados e particularizados, são convertidos em sentidos sem, contudo, perder o caráter histórico e social, pois os objetos subjetivados são partes inerentes ao contexto social, histórico e cultural. Por isso, o entendimento de sentidos como vida oculta dos significados interiorizada nos sujeitos. O

pensamento do referido autor torna visível o movimento dialético contido entre as categorias sentido e significado. Aguiar et al. (2009) prosseguem afirmando que o sentido pessoal não representa uma consciência individualizada que se opõe à consciência social (significado), porém uma consciência social individual, ou melhor, específica a um indivíduo singular - uma consciência social própria.

O sentido é, na verdade, a individualização pessoal do significado social, a forma como o sujeito toma para si o significado e o converte em sentido que lhe é próprio. O significado é compreendido como questão geradora de sentidos destinados a sujeitos específicos capazes de significarem de maneira diferente uma mesma experiência, vivência, fenômeno ou objeto.

Desse modo, a perspectiva Sócio-Histórica contrapõe-se à concepção natural de constituição do humano por determinação, estritamente, biológica, porém não aceita a concepção de homem como reflexo social porque o contexto em que o sujeito está envolvido não é elemento determinante de sua condição social. Dessa forma, negaria o caráter histórico, social e cultural próprio à espécie humana. Nesta perspectiva, Aguiar et al. (2009, p. 63) reforça que:

No processo humano, os significados sociais compartilhados, mais estáveis, mediadores do processo de comunicação e, por que não, do próprio processo de humanização, são transformados/convertidos em sentidos, num processo subjetivo, que contém – como elemento essencial – a realidade objetiva. No entanto, não podemos quebrar a dialética ali contida e cairmos numa análise que apreenda a realidade como relações de causa e efeito. Assim, é fundamental explicitarmos que os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentido, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituem e os constituem permanentemente.

Portanto, as categorias sentido e significado tornam-se essenciais à apreensão da subjetividade humana por carregarem a materialidade do real: o sentido representa o social subjetivado na consciência do indivíduo ao passo que o significado, a materialidade objetiva. Ambas distintas, mas dialeticamente imbricadas uma a outra sem que se confundam nem se diluam. Dessa forma, “[...] cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real” (AGUIAR et al. , 2009, p. 60).

Em suas colocações os autores supracitados revelam que sentidos e significados são momentos do processo de construção do real/transformação do mundo e do sujeito/constituição. Para compreendermos essa relação evocamos, mais uma vez, Vigotski (2001) que afirma as categorias sentido e significado como construções intelectivas abstratas capazes de condensar aspectos da realidade e revelá-los.

Podemos afirmar, de acordo com os autores supracitados, que a constituição dos significados não é apenas reprodutiva, há a expectativa do novo, na medida em que os sujeitos, em atividade, atribuem sentidos diferentes a fenômenos e objetos. Nesse aspecto, Aguiar et al. (2009) apresentam duas categorias de análise que auxiliam na compreensão da constituição dos sentidos: os motivos e as necessidades, impulsionadoras da atividade humana. A necessidade é descrita pela autora como “processo pelo qual o sujeito é afetado pelo mundo” (AGUIAR et al., 2009, p. 66), de forma involuntária, movido pela emoção, enquanto os motivos “sejam eles fatos sociais, situações ou objetos, de algum modo são depositários e contêm/condensam afetos, crenças, valores do sujeito, que assim os vê assim o sentem” (AGUIAR et al., 2009, p.67).

Assim sendo, a atividade do homem é mobilizada pelos motivos (significações do social) que conduzem a ações que atendam às necessidades. Logo, a constituição dos sentidos se dá neste movimento de afetações cognitivas e emotivas. Vale salientar que a mesma emoção é capaz de afetar os sujeitos de forma e intensidade diferentes, pois lhe são atribuídos sentidos divergentes e, conseqüentemente, geradores de motivos, também diferentes, os quais mobilizam a atividade. A título de exemplo, a dor da traição pode baixar a autoestima de alguém, provocando ações coerentes a esse sentimento como o isolamento. Como também é capaz de provocar uma reação inversa, o despertar de novas possibilidades (outra maneira de ver a realidade), fazendo emergir uma força superadora. Tais reações divergentes em relação aos afetos podem ser explicadas a partir do aspecto histórico e cultural que constituem o sujeito. As significações do social são, de certa forma, individualizada e assim se constituem os sentidos, uma significação do social no pessoal.

Os sentidos que constituídos nessas relações, nesse movimento de sermos afetados, cognitivo e afetivamente, de nos mobilizarmos constituímos necessidade, vontades e finalmente, encontrarmos/significarmos, algo que nos satisfaça, e, portanto, nos motive (AGUIAR et al., 2009, p. 67).

Os referidos autores afirmam que afeto/emoção e cognição andam juntos e que ambos compõem um par dialético, distintos, mas entrelaçados um no outro sem se confundirem nem perderem suas particularidades. De acordo com Gonzáles Rey (2003), as emoções, na constituição do homem, definem a disponibilidade de recursos subjetivos à atuação do sujeito. Portanto, é válido afirmar que somos um composto de emoção e razão, porém, em alguns casos, o lugar das emoções, nessa constituição, é preponderante.

Assim, a partir da fala do sujeito, imbricada de emoção, consideraremos na análise das informações e na discussão dos núcleos de significação produzidos na empiria o vínculo mantido entre pensamento e linguagem, constitutivos dos sentidos e significados, por sua vez, síntese da dimensão subjetiva do sujeito. Dimensão esta, permeada, ou melhor, mediada por necessidades geradoras de motivos/ação que nos movem. Para melhor compreendermos tais mediações, constituídas na dialética, homem e mundo, discorreremos a esse respeito no tópico que se segue.

3.3 CATEGORIA MEDIAÇÃO

A perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica a qual nos fundamentamos atenta para a concepção de homem em constituição e de que todos os fenômenos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. É na materialidade das relações, dos homens entre si e desses com a natureza que o homem produz sua existência (GONÇALVES e BOCK, 2009). Tais relações, segundo essas proposições teóricas da abordagem estudada, não são diretas e sim mediatizadas.

Nesse sentido, para compreender os argumentos de Vigotski sobre o funcionamento psicológico, a mediação é ponto central em sua teoria. De acordo com dicionários da Língua Portuguesa, mediação significa elemento interposto entre uma coisa e outra. Este conceito, dicionarizado, corrobora com a ideia de Gonçalves e Bock (2009) quando afirmam ser a mediação uma categoria abstrata, metodológica, dialética capaz de explicar a complexidade do real a partir do diálogo entre os aspectos contraditórios contidos nos fenômenos, ou seja, interposto, entre, no meio de.

Assim, mediados pela contrariedade dos fenômenos, na superação das dicotomias contidas entre pares dialéticos como objetividade e subjetividade; interno e externo; pensamento e linguagem; emoção e cognição; biológico e social; sentidos e significados e outros; o homem produz história, constitui o mundo e constitui-se, ao mesmo tempo, ser social, histórico e cultural.

No intuito de entender o processo de constituição humana, Vigotski (2001), atenta em suas proposições teóricas para as funções psicológicas superiores, ou seja, atividade psicológica mediada por instrumento e signo. Segundo Vigotski (2001), tanto instrumento como signo, possuem a função mediadora que os tornam semelhantes, porém o autor apresenta divergências na relação entre os dois conceitos:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente a levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo por outro lado não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VIGOTSKI, 2001, p. 55).

É na relação mediatizada, por signos e instrumentos, que os homens e o mundo se constituem mutuamente. “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva” (AGUIAR et al., 2009, p. 58).

De acordo com os pressupostos teóricos de Vigotski, “na atividade humana opera uma dupla mediação a técnica e a semiótica” (SIGARDO, 2000, p. 58). A mediação simbólica (técnica) permite o homem transformar a natureza enquanto a mediação semiótica permite ao homem dá uma significação a essa “nova forma”, ou seja, a transformação de si mesmo a partir da transformação que ele mesmo provoca na natureza.

A mediação simbólica (técnica) ocorre quando o homem internaliza, não os instrumentos em si, o material, as coisas, mas a significação delas na mente, possibilitando-lhe a abstração e representação do real, convertendo-se em mediação semiótica. Assim, a materialidade do real é significada, individualmente, por cada sujeito de forma diferenciada. Para Vigotski, mediação semiótica é a passagem do plano natural ao plano cultural (SIRGADO, 2000).

Fundamentado nas proposições de Vigotski, Sirgado (2000) afirma que o símbolo é comparado a um instrumento técnico, uma criação humana e faz parte da cultura e não da natureza, tem caráter social, pois é independente do organismo. Os signos, por sua vez, em termo genérico, possuem duas classificações: naturais e artificiais, produzidos pelo homem.

De outra forma, o referido autor esclarece que os instrumentos tem a função de provocar mudanças nos objetos, controlar processos na natureza e nas ações concretas, enquanto os signos, marca externa, auxilia o homem em tarefas que exige memória e atenção. As marcar internas se transformam em processos internos e, assim, desenvolvem-se sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Dessa forma, no percurso do desenvolvimento o homem deixa de necessitar de marcas externas utilizando-se de signos internos – representações mentais dos objetos e da realidade.

Assim, os instrumentos/ferramentas funcionam como elemento mediador externo entre o indivíduo/trabalhador e o mundo/trabalho. Na atividade produtiva, eles são utilizados na relação indireta, voltados para fora do sujeito e possibilita a transformação do homem a partir

das transformações que ele provoca na natureza lhe conferindo o caráter humano. (VIGOTSKI, 2001).

Enquanto os signos o qual Vigotski chama de “estímulo” (SIGARDO, 2000, p. 57), ao contrário dos instrumentos concretamente materializados, são mediadores internos, voltados para dentro do sujeito, funcionando como instrumento da atividade psicológica e auxilia nos processos psicológicos e não nas ações concretas como é o caso dos instrumentos de trabalho.

De acordo com Vigotski (1995) (*apud* BARBOSA, 2011, p. 37) os signos “são todos os objetos cujo uso serve para preparar e reposicionar externamente a informação, na qual se usa a inteligência, a memória, a atenção, etc. Ou seja, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente”.

Os signos são marcas externas (placas) e atuam na consciência, os quais vão se transformando em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado por Vigotski de internalização (SIGARDO, 2000). Os signos por serem construídos socialmente são de natureza semiótica, ou melhor, simbólica dentro do nosso psicológico.

A linguagem, por exemplo, é um sistema simbólico constituído historicamente. Para Vigotski (2007) a linguagem, assim como o pensamento são processos essenciais que permitem ao homem desenvolver sua humanidade e a humanização do mundo, transformando-o em social.

Dessa forma, a realidade está representada na mente, substituindo os objetos do mundo real, as marcas externas por signos internos (abstração do real). No operar do homem sob o mundo, a partir das representações dele em sua mente, ocorre o processo de conversão do social em pessoal - mediação semiótica.

Corroborando com a ideia de semiótica definida por Vigotski, na concepção de Sigardo (2000, p.72), “[...] as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública [...], constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido”.

Nesse sentido, apreender as significações do sujeito como objetivo dessa investigação, dito de outra forma é captar como as relações, entre os homens e deles com o mundo, são representadas ou abstraídas em sua mente, as construções subjetivas do sujeito acerca da realidade, concepções e posicionamentos gerados na atividade educacional, especificamente, na prática pedagógica inclusiva. Como afirma Medeiros (2016, p. 51).

O desenvolvimento da educação também ocorre através da normatização que orienta, das significações que são trazidas pelos sujeitos que a desenvolvem, dos ideais normativos das instituições que a idealiza e da sociedade que a tem como um importante instrumento para a constituição do homem e, conseqüentemente, para a sua constituição.

Assim, a compreensão do homem, parte das construções históricas, homem e sociedade constituindo-se, reciprocamente, de geração em geração. As determinações constitutivas do homem, e em especial de cada homem singular, são constituídas no processo histórico. Determinações estas que podem ser explicadas recorrendo à categoria historicidade discutida no tópico a seguir.

3.4 CATEGORIA HISTORICIDADE

A questão central que norteia os pressupostos teóricos de Vigotski na abordagem Sócio-Histórica é a concepção de homem como ser biológico e, ao mesmo tempo, social, dando ao referido autor o perfil de “pensador da natureza humana” (SIGARDO, 2000, p. 48). Para Vigotski, homem e mundo não se separam, pois há uma relação dialética entre indivíduo e sociedade.

Nesse sentido, o que o torna humano não são os caracteres puramente biológicos, mas os aspectos culturais construídos historicamente de geração em geração. Não queremos com isso afirmar que o homem é reflexo fiel do meio, contexto de suas vivências, reproduzidor de histórias alheias, mas “artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51) e, conseqüentemente, autor da história social.

Assim, a condição humana de construir sua própria existência a partir da ação sobre a realidade, movidos por motivos, necessidades e interesses se sobrepõe à concepção naturalizante. Evidentemente, Vigotski não despreza os fatores biológicos do homem, ao contrário, considera-os base de seu desenvolvimento, contudo, é o social que garante à espécie o caráter humano diferenciando-o dos outros animais.

Analisarmos o homem a partir dessa compreensão é reconhecermos a sua constituição como processo histórico e não determinado; é entender que suas concepções, sentimentos e ações são regidos pelas ações dos outros; sua essência é resultado de múltiplas determinações; o seu individual é um apanhado social; sua atividade, mesmo praticada de forma isolada, não é algo particular, pois por mais isolado que esteja o indivíduo, ele é, na verdade, uma representação do coletivo (social) por ser portador do outro, também hospedeiro de tantos outros em si.

Nessa perspectiva, a ação do sujeito não se desloca do tempo, espaço, contexto social em que está inserido, não são propriamente suas, mas de um tecido social e não se aparta do cultural, pois, cultura é definida como:

[...] padrão de significados transmitido historicamente incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

Desse modo, para compreendermos a cultura de uma determinada sociedade não é necessário investigar o corpo da sociedade, mas um sujeito, representação do todo social, constituído nas vivências e experiências socioculturais.

Nesse sentido, analisar a história do sujeito é fundamental para entendermos seu modo de pensar, sentir e agir sobre o mundo. E a categoria historicidade (processo histórico do desenvolvimento do homem em sociedade) nos permite compreender, na dimensão subjetiva do sujeito, os fenômenos sociais. Esta dimensão subjetiva é descrita por Bock e Gonçalves (2005, p.123) como “mundo psicológico propriamente dito; dimensão dos registros simbólicos e emocionais”.

Todavia, ao trabalharmos com a Psicologia Sócio-Histórica e, especificamente, com a categoria historicidade, consideramos, na análise, como princípio do método materialista dialético, não objetos, mas os fenômenos e os processos, em movimento, constitutivos do sujeito.

Assim, considerarmos a história do sujeito investigado é uma das vias de apreensão de sua subjetividade, compreendida por Soares (2011, p. 60) como “[...] configuração das experiências vividas historicamente pelo sujeito nos diferentes espaços sociais”.

Nesta compreensão nos revestimos da possibilidade de apreender as zonas de significação do sujeito acerca da inclusão de alunos com deficiência e evocamos, então, na nossa investigação esse homem concreto que vive a materialidade do real e a partir da atividade/trabalho transforma e, reciprocamente, transforma-se pelo que é transformado.

O trabalho, de acordo com Leontiev (2004), provocou mudanças globais, no organismo do homem, tanto biológicas quanto psicológicas. Tais mudanças são advindas da criação de meios/instrumentos para satisfação de suas necessidades, sendo garantida não apenas a existência da espécie humana, mas a existência da sociedade, a constituição da cultura e, conseqüentemente, do gênero humano. Ressaltamos que todo movimento de constituição humana se dá no processo histórico, pois o que torna o homem humano são as relações sociais com o outro, com o meio e consigo mesmo.

Leontiev (2004) explica: nos animais o processo de apropriação e objetivação ocorre de forma elementar, ao apropriar-se da natureza, utilizando-a como forma de satisfação de suas necessidades, objetiva-se, mas essa ação não gera uma realidade nova, não se configura como processo gerador da história. O homem ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades objetiva-se. A transformação que ele provoca na natureza passa a ser objeto de apropriação, pois gerou uma realidade nova, novamente objetivada, num processo sem fim e assim geradora do processo histórico.

É nesse movimento de apropriação e objetivação que o homem produz história, mediada pela atividade, categoria a qual abordaremos no próximo tópico.

3.5 CATEGORIA ATIVIDADE

Para a Psicologia Sócio-Histórica o ser humano se constitui nas relações e, nestas, a atividade/trabalho representa elemento de transformação, da natureza e do homem, a partir da criação de instrumentos para satisfação de necessidades. Estas, consideradas por Aguiar et al. (2009, p. 66) “estado dinâmico de mobilização do sujeito que se constitui na relação histórica do sujeito com o mundo social, mas de modo não intencional”.

Assim, ao nos referirmos às necessidades humanas, diferenciando-as das necessidades dos outros animais, ligadas ao fator biológico, nos reportamos àquelas criadas pelo próprio homem em razão de sua existência no mundo e que os obriga, de certa forma, a criar condições próprias de existência e o faz pela atividade consciente. O homem, afirma Luria (2001.p. 72),

[...] pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los tomar como orientação nas impressões exteriores, porém leis mais profundas.

Nessa direção, fundamentados na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo histórico dialético, no que concerne à constituição humana, a atividade/trabalho do homem é percebida como elemento constitutivo do humano, pois, os homens, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica se constituem no trabalho mediatizados pela relação com o outro e pelos instrumentos “psicológicos referentes ao sistema de signos linguísticos e instrumentos materiais como enxada, facão, faca, machado, prato etc. [...] que atuam na transformação do homem e do mundo” (BARBOSA, 2011, p. 29).

Corroborando com esses pressupostos Leontiev (1978) afirma a categoria atividade como fundamental para a compreensão do homem. Isto nos autoriza a reconhecê-la como forma de representação cultural, historicamente construída na dialética, homem e sociedade, expressa nos modos de vida, porque não dizer, nos modos de produção, trabalho, de um povo no seu corpo social.

Nesse sentido, é necessário distinguirmos a atividade humana da atividade dos outros animais, ambas conferem as espécies, de acordo com Duarte (1993), forma de satisfação das necessidades básicas para a sobrevivência no intuito de manter-se vivo, existir.

Na atividade animal, os limites são delineados pelos fatores biológicos e suas ações são determinadas por instintos que lhe são próprios. Seu processo de apropriação/objetivação não se configura como processo histórico, pois não há inovação, construção, transformação. Não há no animal a capacidade de pensar um objeto para determinada função. Portanto, não perpassa o ato isolado e momentâneo do uso do instrumento.

Todavia, o homem é capaz de refletir sobre o objeto e pensá-lo para um determinado fim, projetá-lo e projetar-se para o futuro a partir de experiências passadas, pois há nos processos psicológicos do homem funções superiores aos dos animais – a memória. Assim, enquanto o animal, por instinto, age de forma inconsciente, o homem conscientemente, garantindo sua existência e da sociedade. “A atividade consciente do homem difere acentuadamente do comportamento individualmente variável do animal” (LURIA, 1991, p.71).

Essa ideia nos remete ao objeto da nossa pesquisa de apreensão das significações do sujeito acerca da inclusão escolar na compreensão da sua individualidade, não individualizada, mas, como subjetividade coletiva, resultado das múltiplas determinações sócio-histórica do contexto em que o sujeito está inserido.

Neste viés, Carvalho (2012) nos faz refletir sobre a formação de professores como atividade social nas quais se desenvolvem processos de aprender a profissão docente. A reflexão estende-se ao sentido dado à formação de professores, a busca, constante, pelo conhecimento, habilidades e competências, necessidades formativas emergentes, exigidas ao fazer pedagógico para o desenvolvimento da atividade docente.

Todavia, Aguiar et al. (2009) reconhecem a atividade humana movida por motivos e necessidades que nos mobilizam, impulsionam, direcionam, orientam ou conduzem a uma ação específica justificada, por sua vez, pelos motivos envolvidos em determinada relação social. Segundo Aguiar et al. (2009, p. 67) “a necessidade não dá uma direção clara à nossa atividade; [...] a direção da nossa atividade só se configurará, ou seja, o nosso movimento em

direção ao atendimento às nossas necessidades só se completará quando [...] apontarmos o motivo da nossa ação” por mais que necessidades e motivos não se combinem.

A título de exemplo, Leontiev (2004) utiliza como ilustração a atividade primitiva do homem: na atividade de caça, trabalho realizado coletivamente, cada sujeito tem sua função para a concretização da atividade. O batedor, por exemplo, mesmo diante da necessidade de alimento ou vestimenta, ao invés de atacar o animal para abatê-lo, afugenta-o para que o outro da atividade coletiva concretize a ação final. Esta ação se justifica pela capacidade de pensar o objeto deslocado de sua realidade concreta e, por mais que necessidade e motivo não se coincidam, a recompensa pelo trabalho o estimula à ação. Para Luria (1991) essa atividade consciente se caracteriza pela capacidade humana de refletir sobre as condições do meio.

Assim, pensar a atividade pedagógica como atividade consciente, de modo a não alienar o indivíduo, é pensar, segundo Moura (2010), o trabalho pedagógico como atividade intencional.

Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam favorecer a aprendizagem de seus estudantes, o professor objetiva em sua atividade o motivo que o impulsiona. Por outro lado, se desenvolve ações determinadas por terceiros e que não são para ele respostas à sua necessidade de ensinar, aliena-se. [...] o trabalho pedagógico não é alienado se não é fim em si mesmo e sim meio para tornar o homem mais humanizado: o professor e o estudante (MOURA, 2010, p. 35).

Dessa forma, a opção pela discussão da categoria atividade na nossa investigação torna-se indispensável, tendo em vista a apreensão das zonas de significações do sujeito advinda do processo de objetivação e subjetivação de constituição da atividade docente. A tentativa de apreender a dimensão subjetiva (aspectos psicológicos) do sujeito, ou seja, captar sentidos e significados constituídos por ele nas relações sociais nos “obriga” a compreendê-lo em atividade, em movimento, ou melhor, em processo constitutivo no contexto de suas vivências. O que significa, no arcabouço teórico aqui adotado “mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis” (VIGOTSKI, 2007, p. 66), explicá-lo e não esbarrar e encerrar-se nele, limitando-o a descrição do aparente.

Portanto, para apreendermos as significações do sujeito da nossa investigação, suas necessidades e motivações, justificamos a opção teórico-metodológica de “[...] análise do pensamento, [pois] pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 227).

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Neste capítulo abordamos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com base na Psicologia Sócio-Histórica de Levi S. Vigotski (2001, 2007) e apresentamos o materialismo histórico e dialético, método utilizado na investigação de acordo com a perspectiva adotada, sua epistemologia e princípios. Em seguida, os dois participantes envolvidos na pesquisa nos detendo a um sujeito, selecionado, criteriosamente, para fazer parte de todo processo investigativo. Dentre os critérios adotados o sujeito precisa atender aos objetivos propostos da pesquisa; demonstrar interesse e pertença a problemática discutida (inclusão); ser professor com experiência, especificamente, no Ensino Médio, independente da disciplina que leciona; possuir aluno com deficiência frequentando a sala de aula, em classe regular comum; estar disposto a contribuir com o estudo e aberto ao diálogo. É selecionado aquele que mais se aproxime do objetivo pretendido na investigação.

Logo após, faremos uma descrição do espaço (*lócus*) em que a pesquisa ocorre, desde a estrutura física da instituição à estrutura pedagógica da etapa de ensino em questão e explanaremos os procedimentos adotados para a produção das informações/ dados. Foram utilizadas entrevistas reflexivas como procedimento para a produção das informações/dados fundamentados nas proposições de Szimanski (2011) sobre a entrevista reflexiva.

Para a análise das informações recorreremos aos núcleos de significação, método de procedimento elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) com o propósito de instrumentalizar o pesquisador que transita pelo percurso da pesquisa qualitativa de cunho analítica, com enfoque no materialismo histórico dialético, objetivando apreender a dimensão subjetiva e/ou de zonas de significação do sujeito.

4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: PRINCÍPIOS DO MÉTODO NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-Histórica surge na Rússia a partir de um contexto de mudanças sociais, econômicas, políticas (pós-Revolução) e, conseqüentemente, mudanças no modo de se fazer ciências. Circundavam, na Rússia, no início do século XX, duas fortes tendências na psicologia voltada para a ciência natural (homem corpo) relacionada ao método da psicologia experimental e outra para a ciência mental (homem mente, consciência, espírito) descrição dos processos psicológicos.

Havia na Rússia um grupo de jovens intelectuais Vigotski, Luria e Leontiev que estudavam no intuito de contribuir para a formação de uma nova sociedade. Esses jovens acima citados propõem um elo entre a produção científica e o regime social implantado. Nas entrelinhas, a empreitada ia além de um elo para a produção científica, a pretensão era de fato à construção de uma ‘nova psicologia’ síntese das duas abordagens em voga (OLIVEIRA, 2004).

Essa ‘nova psicologia’ desenvolve-se, não na ruptura brusca de uma das tendências, porém, no embrião da união das duas tendências disseminadas na época, sendo a ênfase na psicologia mental.

Desenvolvida por Lev S. Vigotski e seus colaboradores a abordagem teórico-metodológica na Sócio-Histórica traz como marco diferencial a divergência entre natureza humana e condição humana a qual concebe o homem como ser biológico e, ao mesmo tempo, social, histórico e cultural. Em seu arcabouço teórico-metodológico Vigotski (2001, 2007) não nega o fator biológico natural, no humano, o intuito, na verdade, concentrava-se na “tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo Sócio-Histórico” (OLIVEIRA, 2004, p. 14).

Assim sendo, o modo de se fazer, teórica e metodologicamente, ciência, não se justificavam, ou melhor, não se adequavam as ideias difundidas pelo autor de analisar processos e não objetos deslocados das questões sociais, históricas e culturais do indivíduo.

Diante do contexto, nasce um problema, a questão do método de pesquisa, teoricamente pautado nas ideias de funcionamento natural do mundo e no desenvolvimento dos processos psicológicos baseados na estrutura estímulo/resposta. Adotado de forma mecânica nas pesquisas científicas, o método tornava-se inviável e incapaz de responder aos objetivos empreendidos na apreensão das significações.

Dessa forma, necessitando de adequações inerentes à Psicologia Sócio-Histórica caracterizada pela análise dos fenômenos, do corpo em movimento, dos processos ocorridos no contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos e, ainda, no percurso da história.

A superação da concepção de natureza humana à concepção de condição humana representa um salto para a humanidade (BOCK, 1999). Esse salto é o grão de fecundação que faz brotar um novo método, o materialismo histórico dialético. O “elemento chave” do método, nessa abordagem, como o próprio Vigotski (2007) afirma, parte do “contraste” entre as abordagens naturalista e dialética de Hegel, mais precisamente da dialética, que admite a

influência da natureza sob o homem e do homem sob a natureza, para ser mais preciso, o homem modifica a natureza e, ao mesmo tempo, é modificado por ela, criando novas condições de existência de acordo com as necessidades básicas de sobrevivência. Em outras palavras, a ação/trabalho do homem transforma a natureza e essa transforma o homem que faz a história e transforma o meio num movimento dialético, proposto por Marx.

A dialética que Marx se apropria não é a mesma dialética de Hegel, pois este último apoiava-se no mundo das ideias. Marx considerava suas críticas idealistas e fora da realidade. Ao contrário de Engels, acreditava na crítica pautada no real, palpável e na matéria, base de todo o fundamento de sua obra e do materialismo histórico dialético.

Vigotski (2007), fundamentado no pensamento de Marx, afirma que a dialética é o elemento-chave para os estudos das funções psicológicas superiores e a base do método de experimentação e análise. E justifica, em sua fala, a necessidade de construção de uma nova metodologia de experimentação psicológica “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento geral de nossa espécie” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

O autor defende, sem descartar o experimental, o método na abordagem do desenvolvimento, apresentado como o único capaz de oferecer abordagem de análise que corresponda à base de fundamentação da Psicologia Sócio-Histórica. Werner (1948) coloca o método do desenvolvimento como essencial à psicologia experimental (VIGOTSKI, 2007). Na intenção de unir o útil ao agradável, Vigotski na sua abordagem, utiliza-se das duas teorias, construindo outra nomenclatura denominada de método de desenvolvimento-experimental.

Para compreendermos o método proposto por Vigotski (2001), voltamos para a questão chave do pensamento do autor, a história. Os estudos desenvolvidos por ele enaltecem a concepção de homem a partir das relações sociais como condição para se tornar humano, concebendo o homem como ser biológico e, ao mesmo, tempo social, constituído no processo histórico. Vigotski com a finalidade de superar o método científico, adotado pelas concepções empiristas e racionalistas as quais se utilizavam da ciência experimental, faz emergir como proposta, de caráter teórico-metodológico, o materialismo histórico e dialético “matriz que lhe serve de referência nas suas análises” (SIRGADO, 2000, p. 48).

O termo materialismo dialético é baseado no material (capital), filosofia Marxista, de caráter histórico. “O materialismo dialético não é só método [...] Ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade” (SIRGADO, 2000, p. 50).

Sirgado (2000) fazendo uso das palavras de Altursser (1999) apresenta o materialismo como aspecto teórico e a dialética como aspecto metodológico. Afirma ser o primeiro, o materialismo, que garante a dialética o seu caráter histórico por “expressar os princípios das condições concretas da produção do conhecimento” (SIRGADO, 2000, p. 50). O primeiro princípio revela a distinção do real e o conhecimento do real e é, justamente, no distanciamento entre a distinção e o conhecimento do real que a atividade do sujeito opera. No segundo, o real é ponto de partida do conhecimento sem, por sua vez, se perder no processo de produção do conhecimento.

Estudar o fenômeno fundamentado na Psicologia Sócio-Histórica e analisá-lo tomando como base o Materialismo histórico dialético é um trabalho de descoberta, de desvelamento do real e de apreensão da realidade, captar o que está implícito no real, além da aparência. E a dialética é responsável por esse revelar na superação da dicotomização de elementos que embora contraditórios fundem-se numa unidade, complementam-se e constituem o humano.

O estudo ora proposto está ancorado na abordagem sócio-histórica e no método descrito acima e para atender as suas proposições utilizaremos da pesquisa qualitativa de cunho analítico. Isso por que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Discutir o tema proposto a partir da Sócio-Histórica, pode se revelar complexo, mas compreendemos a relevância dos procedimentos teórico-metodológicos de investigação e análise dessa abordagem, para alcançarmos os objetivos alçados na nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, o homem é compreendido como um ser inacabado, indeterminado, mutável, sujeito ativo, um ser constituído a partir das relações com o meio e com o outro. Logo, o homem não existe, ou melhor, não nasce humano, ele é constituído, “construído por outros homens”, modifica o meio e é modificado por ele, conseqüentemente, transforma e é transformado. Corroborando com essa discussão Charlot (1979 *apud* BOCK, 1999, p. 24) afirma com toda convicção:

Não existe natureza humana [...]. Isso significa também que não existe no homem uma natureza animal, à qual se acrescentaria uma personalidade social propriamente humana [...]. O homem não é biológico mais social, demônio mais anjo, animal mais homem [...]. O homem é inteiramente, ao mesmo tempo, biológico e social.

No intuito de contribuir com a nossa pesquisa, recorreremos a estudiosos como Aguiar e Ozella (2013); Szymanski (2011); Bock (1999); Gonçalves e Bock (2009); Aguiar, Soares e Machado (2015), entre outros, por proporcionarem uma ampliação na compreensão da teoria Sócio-Histórica desenvolvida por Vygotsky.

Na Psicologia Sócio-Histórica, o método não está estruturado por um estímulo-resposta para se chegar à análise de objetos, por não permitir atingir ao objetivo de analisar as funções superiores do comportamento humano. Nessa abordagem, o que está em questão é a análise psicológica, o movimento constitutivo dos fenômenos investigados. Dessa forma, o método atenta para análise de processos e não de objetos.

Nessa perspectiva, Vigotski (2007) elenca três princípios base da abordagem da análise das funções psicológicas superiores, os quais orientará nossa pesquisa:

Segundo o autor, é pertinente o uso de três princípios que orientam o método nessa abordagem. O primeiro princípio é **analisar processos e não objetos** – na substituição da análise do objeto pela análise do processo permite que a pesquisa tenha como tarefa básica a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo. Todavia, os objetos não permitem essa reconstrução, pois são estáveis e, assim sendo, não é possível captar a essência, apenas perceber o aparente, o visível a olho nu nos moldes da psicologia experimental. Os pesquisadores limitavam seus estudos nas funções psicológicas elementares, pois a psicologia experimental não admitia o estudo das funções psicológica superiores.

O segundo princípio é **a explicação versus descrição**. A descrição não permite conhecer as relações dinâmico-causais reais implícitas ao fenômeno, ou melhor, que não estão aparentes, enquanto a explicação cumpre esse papel. Por outro prisma, observa-se a perspectiva de que os fenômenos e/ou objetos devam ser analisados, segundo Vigotski (2007, p. 66), procurando “entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento”.

O terceiro princípio diz respeito ao problema do **comportamento fossilizado**. A repetição dos comportamentos humanos frente a contextos sociais, culturais e históricos novos, gera obstáculos à análise dos processos psicológicos, pois, o comportamento pode realizar repetidamente ações que tendem a “fossilização” do comportamento. Essa tendência, típica de ações padronizadas e irrefletidas, torna-se empecilho ao retoque de práticas cristalizadas, concretizadas e moldadas em contornos estabelecidos por um determinado gênero. A intenção da análise não é descrever processos psicológicos, nem somar a quantidade de processos, mas provocar um novo processo de desenvolvimento de abertura a

novas aprendizagens, isto é, uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA, SUJEITO ESCOLHIDO E CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

No intuito de definirmos o partícipe da investigação, entrevistamos dois sujeitos, observando alguns critérios que justificam a escolha por aquele, alvo de nossa investigação: a disponibilidade para a pesquisa, maior tempo de exercício no magistério na expectativa de possuir experiências diversas com estudantes com deficiência e, por fim, que se proponha a prática inclusiva.

O primeiro sujeito entrevistado, professor Dantas, leciona pouco mais de três anos, em fim de estágio probatório, a disciplina de Artes, trabalha em duas escolas de Ensino Médio em Mossoró durante três dias. Atualmente, cursa mestrado na UFRN, destacando, na entrevista, o uso de alguns conhecimentos desenvolvidos nas aulas do mestrado nas experiências vivenciadas em sala de aula. Uma das questões que dá ênfase é a liberdade artística do aluno, independentemente da linguagem trabalhada pelo professor em suas aulas, levando em consideração a singularidade do estudante. Sua prática docente teve início nas atividades desenvolvidas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), primeiramente, participação como voluntário, na condição de ouvinte, pois como aluno não atendia aos critérios estabelecidos pelo programa e, posteriormente, monitor das oficinas de arte cultural com apresentação de dança e teatro, o que poderia justificar, de certa forma, a afinidade e a opção pela área da linguagem.

A profissão docente não foi opção profissional, surge em consequência das relações com o outro e com o ambiente educativo, o contexto real de suas vivências, pois, o professor chega a afirmar que não havia idealização prévia à profissão docente. Em relação à inclusão escolar de aluno com deficiência o professor relata uma experiência, no primeiro estágio supervisionado desenvolvido no Movimento de Orientação Social – MEIOS, com aluno com deficiência múltipla e síndrome degenerativa (atrofia dos músculos, perda de sentidos - audição, visão etc.). A cegueira, diagnóstico inicial, da criança, não é percebida como impedimento ao desenvolvimento de habilidades artísticas. Para atender à necessidade educativa apresentada pela deficiência, a prática pedagógica volta-se para o trabalho com Teatro Sensorial. Como se tratava de múltiplas deficiências, a prática não obteve o êxito

esperado, nesta situação, em particular. Quanto à efetivação da inclusão o professor direciona toda a competência aos órgãos governamentais se isentando do processo.

Na percepção do ser, constituído de subjetividade, o professor, partícipe da entrevista (pesquisa), procura considerar as limitações e desenvolver as potencialidades dos estudantes com deficiência, avaliando-os a partir do estabelecimento e cumprimento de metas possíveis para as especificidades apresentadas. Para o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva aponta as capacitações, por sua vez, promovidas pelas secretarias de Educação, como meio de adquirir conhecimentos sobre cada deficiência, porém considera o contato com a deficiência indispensável à formação profissional.

O segundo sujeito entrevistado, Couto, é professora efetiva da rede estadual e leciona há sete anos (07) a disciplina de Língua Espanhola, no Ensino Médio, porém, com experiência pedagógica em programa promovido pelo Governo Federal e escolas privadas no município de Mossoró.

Constam, em seu percurso educativo, inúmeras experiências com alunos com deficiência. A entrevista, face a face, pesquisador e sujeito disponibiliza apreensões para além da fala. As expressões, o brilho no olhar, a tonalidade da voz - os aspectos emotivos, ou melhor, as afetações acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência- nos possibilita uma leitura mais refinada do significado pelo sujeito. Percebemos, a partir destes elementos elencados, o desejo, o interesse e a disposição à prática inclusiva o que faz a diferença na opção pelo sujeito que contribuía com o processo investigativo.

A análise inicial dos caracteres dos sujeitos evidenciou qual deles tem a possibilidade de trazer maiores contribuições à pesquisa ora referendada. O primeiro sujeito entrevistado, apesar de demonstrar interesse e atenção à inclusão escolar de estudantes com deficiência, encontra-se em fim de estágio probatório, portanto, poucas experiências foram vivenciadas com o público-alvo da educação especial, em especial, os com deficiência. Assim sendo, não atende a todos os critérios estabelecidos para a escolha do sujeito.

O segundo sujeito entrevistado, além dos sete (7) anos de experiências com a docência, muitas outras foram vivenciadas com alunos com deficiência. Demonstrou tanto em sua fala, tonalidade e firmeza, quanto nos gestos, expressões faciais e brilho no olhar, o desejo e as iniciativas de um professor que se propõe inclusivo.

Por adotarmos como critérios preponderantes à seleção do sujeito a ser investigado: a disponibilidade à pesquisa, o tempo de exercício na docência, o que sugere maior número de experiências vivenciadas com a deficiência e a disposição à prática inclusiva, justificamos a opção pelo sujeito “Couto” por atender aos critérios pré-definidos.

4.2.1 Constituições de Couto, sujeito da pesquisa

Couto iniciou a carreira docente como professora voluntária de um Programa Federal trabalhando com aluno do Ensino Fundamental que apresentava alguma dificuldade de aprendizagem e precisava de uma atenção diferenciada e, a partir da deficiência, precisa elaborar atividades que promovessem aprendizagem e desenvolvimento na criança.

O Programa que funcionava como espécie de reforço escolar proporcionou conhecimentos e experiências para o trabalho com a diversidade. Logo após se efetivar, através de concurso público, com habilitação em Língua Espanhola, na última etapa da Educação Básica/Ensino Médio, na rede estadual de ensino. Durante os sete anos de docência se depara com diversas situações e deficiências que exigiram de si uma postura direcionada à perspectiva de inclusão escolar no contexto da sala de aula para que se promova aprendizagem. Não havia intenção premeditada ou ação planejada sobre a profissão docente. A princípio, a atenção concentrava-se no curso de Administração por, no Ensino Médio, estagiar no INSS - Previdência Social e nesse contexto outros estagiários, do nível superior, cursavam graduação em Administração. Durante o processo seletivo (Vestibular/UERN/graduação) não se reconhece na área por não se identificar com a área das Ciências Exatas. No Catálogo de cursos de graduação escolhe cursar Letras, especificamente a Língua Espanhola e, no segundo vestibular, consegue aprovação. No curso, se identifica com as disciplinas e o ambiente escolar. A opção pela profissão/professor se dá no curso de letras e o trabalho docente só se efetiva após a conclusão do curso, pois no percurso exercia a função de auxiliar de escritório numa empresa terceirizada. Na família, a avô é licenciada em Geografia, a mãe e duas tias formadas no magistério, trabalhavam na área da Educação com Instituição Escolar própria e, conseqüentemente, a professora (sujeito) inseria-se nesse contexto auxiliando nos trabalhos pedagógicos. Dessa forma, a docência não é uma atividade alheia a sua existência, mas contexto de suas vivências e experiências.

4.2.2 Caracterização do campo de pesquisa

A escola, campo de investigação, funciona desde 1979, aproximadamente quatro décadas, na periferia da cidade Mossoró/RN e atende, exclusivamente, estudantes da última etapa da Educação Básica. Nos dois turnos de funcionamento, atende o total de novecentos e sessenta e sete (967) estudantes assim distribuídos: setecentos e oitenta e um estudantes (781) no turno matutino e cento e oitenta e sete (187) no turno vespertino.

Além do Ensino Médio regular a instituição oferece o curso Técnico em Informática com Estrutura curricular própria e cede espaço físico para o funcionamento do PRONATEC, cursos técnicos oferecidos pela UFRN e realizados pela Escola Agrícola de Jundiá-EAJ/Unidade das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão das Ciências Agrárias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

O Projeto Político pedagógico - PPP assim como o Regimento Escolar são documentos, coerentes entre si, atualizados anualmente. Neles, estão descritos a estrutura física, pedagógica e administrativa da escola, regras de conduta, diagnóstico e metas, de acordo com dados de anos anteriores, referentes ao desempenho da aprendizagem dos estudantes.

Quanto a sua estrutura física é composta por sala de arquivo, sala de professor, sala de vídeo, sala de Educação Física, sala do grêmio, sala de Artes, sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e vinte e quatro salas de aulas divididas em blocos. Além de coordenação pedagógica, diretoria, secretaria, biblioteca, auditório e miniauditório, depósito, almoxarifado, duas cozinhas e laboratórios sendo dois de informática, um de Física, um de Química e outro de Matemática. A Educação Especial é oferecida integrada à classe comum do Ensino regular e em sala de recurso multifuncional – SRM no contra turno.

A SRM é equipada com materiais pedagógicos específicos para o AEE: computador, notebook, impressora comum e em braile, alfabeto braile, dominó em libras, lupa eletrônica e kit de lupas manuais.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento de competência é o padrão de articulação entre o conhecimento e também eixo norteador do processo ensino-aprendizagem fundamentado nos quatro pilares da Educação Básica: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

A instituição apresentou entre as três séries do Ensino Médio, nos dois turnos de funcionamento, quatorze estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, entre transtornos e deficiência, no sistema regular de ensino, em sala comum, em sua maioria, atendidos, paralelamente, a sala de recursos multifuncionais, como mostra a distribuição no quadro abaixo:

Quadro 5 - Estudantes com NEE no campo de pesquisa/ano 2017

SÉRIE	QUANTITATIVO	NEE
1 ^a	4	TEA – Transtorno do Espectro Autista DF – Deficiência Física Altas Habilidades DI – Deficiência Intelectual
2 ^a	5	3 DI – Deficiência Intelectual 1 DA – Deficiência Auditiva - esporadicamente 1 DV Deficiência Visual (fonte ampliada)
3 ^a	5	1 Deficiência Auditiva – uso de aparelho 3 Deficiência Intelectual 1 Deficiência Física

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.3 ENTREVISTA REFLEXIVA COMO PROCEDIMENTO PARA A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Muitos são os procedimentos metodológicos utilizados numa pesquisa qualitativa ou quantitativa, no intuito de produzir informações suficientes que tornem possível alcançar o objetivo esperado na investigação. Particularmente, na pesquisa de cunho qualitativa, que nosso estudo faz referência, os procedimentos adotados pelo pesquisador precisam alçar voos mais altos pelas pretensões arrojadas, as quais se dispõem de apreensão da essência de um fenômeno, de um corpo (objeto de pesquisa) em movimento no processo social, histórico e cultural.

No percurso da pesquisa, todos os passos são fundamentalmente importantes, porém os procedimentos utilizados na produção de dados são considerados fator decisivo para obtenção de dados que possibilite o procedimento de análise e, conseqüentemente, o resultado (apreensão de sentidos e significados). Ao iniciar uma pesquisa, tão importante quanto se definir o tema é a definição dos meios/procedimentos e instrumentos de análises, indispensáveis para se chegar a um determinado fim (resultado).

Fundamentados nas proposições de Szimanski (2011), utiliza-se como procedimento de produção de informações a entrevista reflexiva na empreitada de desvendar o outro lado da lua, a parte não aparente, obscura e invisível, do que está oculto. A palavra carregada de significado é o elemento chave que permite o desvelar desse lado oculto e aproximar das zonas de sentido do sujeito.

Nesse sentido, as informações produzidas a partir da entrevista trarão como elemento de análise a palavra dita, não dita ou mal dita, explícita ou implícita, que por sua vez, nos

fornecerá subsídio para a apreensão das zonas de sentidos do sujeito da pesquisa. Carlos Drummond de Andrade (1985, *apud* Szimanski, 2011, p. 9) numa de suas fabulosas obras aponta para a necessidade de se captar a essência da palavra “[...] e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exatamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode”.

Esse procedimento de pesquisa é percebido “como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (BANISTER, 1994 *apud* SZIMANSKI, 2011).

A entrevista reflexiva representa um tipo de procedimento que propõe um olhar psicológico sob a entrevista de modo a ultrapassar a simples coleta de declarações e esclarecimentos (SZIMANSKI, 2011). Utilizada pela autora em seus projetos e orientações de pesquisa qualitativa, a entrevista reflexiva vai se delineando, aos poucos, no seu modo de fazer adquirindo formato estratégico.

O caráter reflexivo desse tipo de entrevista justifica-se no ato de reflexão/interpretação do entrevistador sobre a fala do entrevistado e do entrevistado sobre a interpretação de sua própria fala. Desse modo, permitindo ao entrevistado alterar, acrescentar ou retirar do discurso o que ficou mal compreendido ou, de outro modo, confirmar a compreensão do entrevistador sobre a sua fala.

A entrevista acontece de forma semidirigida em dois encontros. No primeiro encontro utiliza-se um roteiro pré-definido, porém aberto a questões que surgiram a partir da fala do sujeito. À medida que vai acontecendo a entrevista, o pesquisador deve estar atento ao objetivo da pesquisa e manter o foco na questão problematizadora para garantir que as informações produzidas possam de fato responder ao problema da pesquisa.

O primeiro procedimento adotado é o contato inicial entrevistador/entrevistado: apresentação de dados pessoais, da instituição de origem e do problema de pesquisa; autorização verbal para a gravação da entrevista, garantia ao anonimato, acessibilidade a todo e qualquer material e abertura à interação do entrevistador na elaboração das perguntas.

Em seguida, o aquecimento que se dá na troca de informações pessoais e conversa aberta de conhecimento mútuo: biografias e contextos de vivências. A questão desencadeadora como ponto de partida da fala do sujeito deve ser, cuidadosamente, elaborada de modo a perseguir os objetivos da pesquisa; a expressão da comunicação, compreensão da fala do entrevistado e as questões de esclarecimento do discurso, focalizadora, trazendo o

discurso para o foco da pesquisa e de aprofundamento quando o foco da pesquisa é tratado de modo superficial.

O segundo momento dar-se-á por meio do *feedback* do conteúdo da entrevista (transcrição), do pesquisador ao entrevistado, para que possam ser realizadas as alterações que considere pertinentes: confirmar as interpretações do pesquisador, retificar o que fora dito, excluir trechos da fala ou mesmo complementar o discurso que julga importante e que não foi dito anteriormente.

Para mantermos a coerência entre método e procedimento cuja opção teórico-metodológica é Psicologia Sócio-Histórica na pesquisa, as informações produzidas a partir do procedimento realizado - entrevista reflexiva dialoga com os instrumentos de análise e interpretação como condição de obtenção dos resultados esperados.

A proposta dos núcleos de significação foi pensada por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar; Soares e Machado (2015) e vem sendo construída com o objetivo de instrumentalizar o pesquisador que se propõe utilizar em sua pesquisa o método histórico-dialético nos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. A seguir, explicitamos, com detalhes, o movimento de análise contido neste procedimento.

4.4 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Os núcleos de significação se apresentam como procedimento metodológico capaz de apreender os sentidos e significados constituídos pelo sujeito, na pretensão de ultrapassar o campo empírico (significados aparentes) à dimensão dos sentidos. Essa apreensão de sentido se dá num movimento contínuo (idas e voltas) de análise que compreende as etapas da construção dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006, 2013) apontam como ponto de partida para esse movimento de análise o significado.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), as significações são apreendidas desde que compreendidas nas mediações sociais e históricas que configuram relações, qualidades e contradições do sujeito, consideradas como unidades dialéticas do pensamento e da linguagem.

No trecho do poema de Osip Mandelshtam citado por Vigotski (2001) “Esqueci a palavra que queria dizer, e o meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”, o autor deixa claro que a palavra sem significado é apenas um som vazio, e que não

há um vínculo primário entre o pensamento e a palavra, ambos surgem, modificam-se e ampliam-se no próprio processo de desenvolvimento.

Por isso, a palavra passa a ser considerada unidade complexa do pensamento discursivo, portanto, instrumento de análise do pensamento e da linguagem. Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2013) apontam como caminho ‘zonas mais instáveis, fluidas e profundas, zonas de sentidos’ o percurso metodológico de análise e interpretação de dados, neste caso a apreensão da essência contida na palavra do sujeito em movimento.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), a construção da proposta é constituída por três etapas fundamentais: levantamento de PI, sistematização dos indicadores e, por fim, a sistematização dos núcleos de significação. Apesar da sequência enunciada os autores esclarecem:

[...] esse processo não deve ser entendido como sequência linear: Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015, p. 63).

As etapas de construção dos núcleos apenas apontam o caminho metodológico da pesquisa sem, necessariamente, obedecer a uma linearidade. Portanto, se faz no movimento, constante, de construção/desconstruções, fazer/refazer, um processo de “idas e vindas” estruturação/reestruturação, numa via de mão dupla.

A primeira etapa, levantamento de Pré-Indicadores, ocorre posterior à entrevista reflexiva, fonte de produção de dados para a análise, discutida no tópico anterior. As referidas entrevistas são transcritas e a partir dos objetivos elencados na pesquisa é realizada a seleção de Pré-Indicadores. Essa seleção se dá na aglutinação das falas, representadas pelo símbolo/palavra, ‘palavras essas com significado’ como destaca Vigotski (2001). Em outros termos, consideradas como “[...] síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído tanto de função semântica quanto psicológica” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015 p. 63), as quais podem evidenciar a forma de pensar, sentir e agir do sujeito no contexto em que estão inseridos a partir de narrativas e condições histórico - sociais que lhes constituem.

Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015), análise da fala do sujeito inicia-se já na leitura sistemática do material verbal. Para isso, o pesquisador parte do todo empírico em busca de elucidar o movimento de significação do sujeito, precisando, assim, observar

aspectos da fala do sujeito e da ausência de fala como: as expressões utilizadas com frequência, a tonalidade da fala e a carga emocional que ela carrega no intuito de apreender não apenas as informações verbais, mas, principalmente, as significações da realidade reveladas nas e pelas expressões, carregadas de fato. Kosisk (*apud* AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 64) declara que só é possível conhecer o contexto do real arrancando os fatos do contexto e tornando-os independentes. Os PI, portanto, não devem ser compreendidos como processo simplesmente de análise, pois por se tratar de um movimento dialético análise/síntese, os processos ocorrem de forma simultânea como afirmam os referidos autores.

A segunda etapa do processo, a sistematização dos indicadores, as falas são aglutinadas na intenção de uma maior aproximação que possibilita a abstração das significações do sujeito. Dessa forma, alguns critérios são observados: a complementariedade, a contraposição e a similaridade como base para a articulação dos PI. A fala do sujeito, que direciona a um determinado campo de discussão, possibilita um eixo gerador ou tema chave para a formação de um indicador, ou melhor, as falas que caminham em direção a uma mesma temática são aglutinadas e, dessa forma, geram os indicadores. Nessa etapa, o pesquisador não apenas destaca os significados da palavra, mas neles penetra intencionalmente em busca de abstrair a complexidade de suas relações contraditórias e históricas. Nesse sentido, podemos afirmar que há um pouco da subjetividade do pesquisador presente na análise dos pré-indicadores, sintetizada, mesmo que provisoriamente, nos indicadores.

O processo da síntese, propriamente dito, dos sentidos constituídos pelo sujeito se dá na última etapa da proposta, a sistematização e construção dos núcleos de significação. Corroborando com os autores da proposta dos núcleos de significação mencionados acima, Cury (1985, p. 32) coloca como essencial a utilização da categoria contradição por ela “permitir o desocultamento das contraditórias relações entre os indicadores que lutam entre si, se chocam, se constituem, apontando a urgência de serem articulados para, assim, e só desse modo, indicarem uma nova síntese, o devir”.

A proposta dos núcleos realiza, como esclarece Aguiar, Soares e Machado (2015), dois movimentos do método materialismo histórico dialético: o primeiro trata-se do movimento de análise, contemplado nas etapas de levantamento dos PI e sistematização dos indicadores. O segundo movimento diz respeito à síntese, contemplado na sistematização e construção dos núcleos de significação. No primeiro, o método parte do todo para se chegar às relações mais abstratas, enquanto que no segundo, parte das abstrações à concretude da realidade, contemplado nos núcleos de significação abordados a seguir.

A sistematização e construção dos núcleos obedecem aos mesmos critérios observados na sistematização dos indicadores similaridade, contraposição e/ou complementariedade. Os indicadores são aglutinados, conforme a temática que suscitam, e dão origem aos núcleos de significação, movimento de síntese, subordinado à teoria/teorização dos achados da pesquisa.

Esse processo dialético de organização dos núcleos de significação é uma etapa constituída por duas fases: a) interferência e organização dos núcleos, com a articulação de indicadores e b) discussão teórica dos conteúdos que constituem esses núcleos, ou seja, a interpretação dos sentidos, o que exige um poder de síntese mais profundo (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015).

O percurso de todo o processo de construção dos núcleos de significação se delineia a partir das falas que, por sua vez, são aglutinadas e refletidas, inúmeras vezes, do lugar que ocupa e, depois, retiradas e recolocadas até que corresponda ao objeto de estudo (AGUIAR e OZELLA, 2015).

De acordo com os referidos autores, o movimento de síntese não é uma trajetória inversa ao movimento de análise, a soma das partes, mas a articulação das partes do todo, neste caso, o pensamento e palavra. Nesta segunda etapa exige-se do pesquisador um poder de síntese, mais profundo, sendo a “apreensão das zonas de sentido possível por meio do trabalho construtivo-interpretativo” como esclarece González Rey (*apud* AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 71).

4.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Consideramos como processo de análise das informações produzidas todo o percurso realizado desde a entrevista reflexiva à aglutinação das falas com significado/ Pré-Indicadores, sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação. Para a seleção dos Pré-Indicadores, realizamos muitas leituras do material produzido, entrevista, no intuito de extrairmos dos trechos de falas informações que correspondam ao objetivo proposto na pesquisa. Nesta primeira etapa, realizamos o movimento de aglutinação das falas do sujeito consideradas significativas à investigação, ou seja, a sistematização dos Pré-Indicadores numerados para fins de organização dos indicadores.

Posteriormente, dada à complexa atividade de elaboração dos indicadores, idas e vindas, construções e desconstruções, novas possibilidades se deslumbram. Assim, nas tentativas de consolidação desta segunda etapa, inicialmente ensaiamos destacando as falas selecionadas com cores diferentes para cada temática suscitada, de acordo com os critérios de

similaridade e complementaridade. Tendo em vista as dificuldades apresentadas por via desta estratégia, recortamos todos os trechos de falas, ou seja, todos os PI e distribuímos em envelopes nomeados com as temáticas emergentes. Dessa forma, temos, concretamente, os Pré-Indicadores possíveis à formação dos Indicadores. Porém, um novo movimento se inicia, a análise minuciosa de cada trecho de fala, confirmação dos Pré-Indicadores que constituirão os quinze indicadores, obtidos, novamente, movimento de idas e vindas, no troca-troca de Pré-Indicadores entre os envelopes temáticos.

Enfim, partimos para a construção dos núcleos de significação obedecendo aos mesmos critérios utilizados na sistematização dos Indicadores, a similaridade e complementaridade entre as temáticas estabelecidas. Esta última etapa é considerada síntese de todo o processo de análise. As interpretações do sujeito, imbuídas de sua subjetividade, estão contidas nela.

Assim, apresentamos nos quadros do item a seguir todo o movimento analítico da pesquisa.

4.5.1 Dos trechos de falas, com significado, ao levantamento dos Pré-Indicadores

Os Pré-Indicadores, constituídos a partir das falas do sujeito, não são selecionados de forma aleatória, pois, a seleção criteriosa dos trechos de falas que serão analisadas na investigação, pretensiosamente, devem conter, em seu interior, significados coerentes ao objetivo da pesquisa. Assim, reconhecemos, já nesta fase da análise, a presença, mesmo que discreta, da subjetividade do pesquisador.

Para esta investigação utilizamos apenas uma entrevista com o sujeito. Porém, como se trata de uma entrevista reflexiva, esclarecemos ao partícipe da pesquisa a possibilidade da retomada de alguns pontos que não fossem abordados em seu discurso. Não havendo necessidade de outra entrevista, disponibilizamos o material produzido ao sujeito, com o propósito de complementação da fala, retirada de falas indesejáveis e/ou abordagem de elementos que julgasse importantes a serem contemplados. Neste *feedback*, observamos que nenhum acréscimo fora feito no texto inicial da entrevista, a não ser correções no modo de falar - repetições (vício de linguagem). Assim sendo, prosseguindo o processo de análise, partimos para a aglutinação das falas que resultou na obtenção de cento e onze PI os quais apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 6 - Levantamento dos Pré-Indicadores a partir da transcrição da entrevista

PRÉ-INDICADORES	
1	[...] sou professora já a sete anos, iniciei minha carreira como professora voluntária num programa federal onde eu trabalhava com alunos que precisavam de reforço escolar. Então, a partir dessa minha experiência eu já fui ganhando um certo conhecimento com alunos que precisavam de uma atenção diferenciada.
2	[...] recebi alunos de várias séries, no caso eram alunos do fundamental maior e menor, além de alunos com alguma deficiência.
3	[...] trabalhei nesse programa durante três anos. Logo após eu trabalhei como pedagoga numa escola privada por 1ano e depois, eu entrei como professora efetiva na rede estadual trabalhando no Ensino Médio.
4	[...] tendo eu já passado por algumas escolas e, tantos níveis de ensino, já me deparei com muitas deficiências.
5	[...] nossa formação acadêmica a gente não tenha uma preparação específica para isso, o nosso convívio, a nossa experiência, em cada situação diferente que a gente se depara, vamos aprendendo.
6	[...] a importância de se ter uma sala de atendimento especializado é muito grande porque a pessoa que está lá é preparada e nos orienta e apoia bastante.
7	Eu nunca tinha pensado em ser professora.
8	[...] eu fiz meu primeiro vestibular para Administração, porque no nível médio eu trabalhava como estagiária da Previdência Social, eu lá convivía com várias pessoas que cursavam administração, eu acho que me senti influenciada, mas quando eu fui fazer a prova, eu vi que não era o que eu queria, porque eu não gosto muito da área de exatas.
9	[...] achei que letras seria um bom curso para mim, especificamente Espanhol, porque já gostava da língua, já o segundo vestibular eu tentei para letras e passei.
10	[...] fui a cada novo período gostando das disciplinas, gostava também do ambiente escolar, tá sempre conhecendo gente nova. Conhecer uma história nova e poder ajudar então, acabei escolhendo ser professora na faculdade mesmo.
11	[...] minha vó que era formada em geografia, minha mãe e duas tias trabalhavam como professora, e eram formadas no Magistério.
12	[...] na época que eu fazia o Ensino Médio minha mãe e minha avó elas tinham uma escola de ensino infantil, então eu sempre ia pra lá ajudar e acabei me afeiçoando assim a profissão, já não pensava em ser professora, mas já gostava daquele ambiente.
13	[...] em sete anos eu tenho encontrado vários alunos com deficiência diferentes, e a questão de não estar preparada em relação a ter conhecimento específico para lidar com esses alunos dificulta bastante meu trabalho.
14	[...] muito desses alunos não tem diagnóstico, às vezes a gente que percebe e identifica, porque vemos que aquele aluno é diferente em algum aspecto, não é igual aos outros.
15	[...] então eu lia muito e via a questão das professoras mais antigas, pela experiência que elas tinham, de como lidavam com esses alunos.
16	já que eu não tenho essa formação específica, busco informações na internet, como por exemplo, estratégias e como elaborar certas atividades.
17	[...] eu já sou professora desse menino já faz o que? uns três anos. Ele tem baixa visão [...] Então eu comecei a conversar com ele. Me diga uma coisa, você prefere o quê? que eu imprima sua atividade nessa fonte ou você prefere que eu leia?
18	[...] vi que o rendimento dele quando ele lia era menor e quando eu lia para ele era maior.
19	[...] essa experiência com ele muda muito a minha postura em sala.
20	[...] não consigo mais nem fazer uma atividade simples, sem ler todas as questões para meus alunos, e não é só na sala dele, eu já absorvi isso de forma geral.
21	[...] inclusive esse meu aluno consegue tirar notas bem melhores do que outros alunos que não tem deficiência.
22	[...] Eu penso na inclusão já vendo o oposto, a exclusão. A gente está incluindo porque eles foram excluídos de alguma forma.

23	[...] vejo a inclusão como uma coisa que tá crescendo, né, que a gente tá progredindo.
24	[...] vejo que infelizmente não são todos os professores que tem esse olhar.
25	[...] a gente escuta algumas frases como: “ah, é o aluno especial é privilegiado ele já tem a nota na média”, só que não adianta é a mesma coisa de ter um aluno que não estuda e cola e tira uma nota boa nota boa.
26	[...] a gente tem que ver a questão do que ele aprendeu, do que a deficiência dele permite que ele aprenda.
27	[...] acho que a inclusão acontece a partir do momento que cada um se sensibiliza com aquela situação que a gente se depara. Então se não houver isso.
28	[...] sei que é muito complicada a questão da gente ter muito aluno numa sala de aula, da gente às vezes não ter um professor auxiliar pra aquele aluno, aquela ajuda que o aluno precisa.
30	[...] uso minhas extrarregências para dar um auxílio a esse aluno, durante a prova eu não tenho como ser a ledora.
31	[...] tiro um tempo para ficar só com ele porque o barulho da sala também atrapalha, daí ele não se concentra.
32	[...] as vezes até a gente dando essa atenção diferente, na sala de aula com os outros alunos, eles se sentem diferentes.
33	[...] gosto de fazer separado para ficar mais confortável e poder respeitar o tempo dele.
34	[...] E as vezes quando eu estou lendo a prova para ele vejo que ele não entendeu a questão [...]” leio quatro, cinco, seis vezes.
36	[...] Tento deixar ele bem a vontade, justamente, porque eu quero que ele tenha aquela nota, no boletim dele, porque realmente aprendeu, não porque ele tem direito a essa nota.
37	[...] É muito difícil essa efetivação, porque muitos professores, muitos profissionais eles pensam que isso tem que vir de cima para baixo.
38	[...] sei que existe essa lei, eu sei que tenho essa possibilidade, talvez 50% seja minha responsabilidade, né? Porque eu estou diretamente com ele.
39	[...] a questão da gente não ter uma preparação pra isso, “a porque não tenho um curso”, é uma desculpa muito usada.
40	[...] Já aconteceu situação de eu ter um aluno surdo na sala e ele se dá super bem com a turma e a turma conseguir se comunicar com ele, apesar de que eu não conseguia.
41	[...] chegou uma auxiliar, o aluno quase desistiu. Porque? Porque quando chega a auxiliar eles acham que tem que ficar ao lado da auxiliar. Eles se distanciam da turma.
42	[...] conversava com a auxiliar dele que era uma pessoa muito bem preparada, e dizia: “Olha, vamos conversar com ele e saber qual é a disciplina que ele prefere que você esteja ao lado dele.
43	[...] Ele não era aquele aluno que a gente precisa dá nota, ele mesmo conseguia a nota dele, era muito esforçado.
44	[...] a gente não precisa de muita coisa para poder efetivar isso. Acho que basta o professor tentar incluir cada aluno com deficiência.
45	[...] Nosso grande desafio é a questão da quantidade de aluno na sala.
46	[...] Se a gente tivesse uma quantidade menor, a gente conseguiria dá uma atenção diferenciada a esse aluno, mesmo sem professor auxiliar, até porque para algumas deficiências não tem, não vem auxiliar.
47	[...] até da gente ver também a questão de quando e qual disciplina o aluno precisa mais
48	[...] E ter a atenção do professor é essencial.
49	[...] A inclusão não é só dar a nota pra esse aluno avançar, tem que ser feito um trabalho coletivo direcionado a esses alunos.
50	[...] o pessoal do AEE já faz a listagem dos alunos com necessidades. Elas observam os diagnósticos que chegam à escola e assim já sabem das deficiências, eu acho que poderia ser disponibilizado algum curso para os professores.
51	[...] na série tal tem um aluno com certa deficiência, vamos ministrar um curso, trazer o professor dessa sala para orientar, para incentivar o a realmente fazer uma coisa diferente, direcionado.

52	[...] não seria nem a questão de, esse curso servir para o professor aprender a lidar com isso [...] falo assim, de trazer o professor para a realidade.
53	[...] Se existe o professor auxiliar, ele tem que ter muito contato do professor regular.
54	[...] Se a gente passa uma atividade com conteúdo e, a professora auxiliar as vezes tem dúvida, a gente já tira a dúvida dela para ela passar pra essa aluna. Então, assim, eu vejo essa relação muito produtiva, muito vantajosa, para todo mundo.
55	[...] minha expectativa é que, se a gente caminhar junto, isso melhoraria muito mais. Porque a partir do momento que você tem um problema e você expõe o problema e juntos tentam uma solução para resolver, então você vai ter sucesso nisso.
56	[...] de treze disciplinas a gente tenha três professores com o pensamento de que esse aluno precisa de estímulo e acompanhamento diferenciado, e os outros não. Então esse aluno vai tá perdendo muito.
58	[...] Acho que o professor tá precisando é ver esse aluno de forma diferente, e não só “a inclusão é ele está aí na sala, pronto”, ele precisa muito mais do que só a socialização.
59	[...] Esse aluno que, eu falei da experiência atual [...] seu o único amigo era outro menino especial. Então quando tinha um trabalho que esse amigo dele não estava, ninguém queria fazer com ele.
60	[...] tinha que pedir a ele pra pegar algo fora da sala, para eu conversar com a turma.
61	[...] a questão da turma, de aceitar essa pessoa, vai depender muito do professor, da postura do professor.
62	[...] Se o professor não mostra a necessidade dessa inclusão, os alunos não vão saber como lidar com essa situação.
63	[...] sempre penso uma metodologia que eu veja que, tanto meu aluno sem deficiência quanto aquele com deficiência, consiga aprender aquilo que eu quero ensinar.
64	[...] vou passar um trabalho e eu vejo que meu aluno que tem deficiência ele não vai conseguir fazer, minha estratégia é usar esse mesmo conteúdo, mas passar um trabalho diferente.
65	[...] o objetivo também é diferente, porque vejo a questão da limitação, e assim consigo ter resultados satisfatórios.
66	[...] elaboro as atividades, como eu falei, de acordo com a deficiência, de cada um.
67	[...] alguns não tem diagnóstico, quando a gente percebe, aí conversamos com o pessoal do atendimento e a família é convocada, muitas vezes a família não aceita eles perdem muito com isso.
68	[...] tenho um aluno que ele tem déficit de atenção [...] na sala dele eu sempre faço muita dinâmica, tudo que eu faço lá é em dupla que é pra ele interagir.
69	[...] vejo o desempenho dele, eu vejo que ele não se escora, ele tá lá, ele pergunta, participa.
70	[...] vi a listagem dos alunos com deficiência ele não tá, né, então aí, não sei se a família vai vir. Porque assim, já está no segundo ano, já é quase de maior, daí a família não acompanha muito.
71	[...] No Ensino Médio, eles estão, digamos mais independentes. Por exemplo, eles entram na sala a hora que quer sai na hora que quer, vem para a escola no dia que quer, vem no meio do caminho e volta. Não tem aquela coisa do pai deixando, a mãe vir saber como é que tá.
72	[...] quando a gente tem um aluno com deficiência, mas, ele por exemplo, já participa de algum atendimento, até fora da escola, e já encontra um atendimento aqui, por exemplo esse meu aluno de baixa visão, ele é uma outra pessoa aqui.
73	[...] A gente tem sempre esse cuidado. “Ah se hoje tem prova, e não foi impressa a prova dele na fonte, aí eu digo: “gente leia a prova dele, ele faz a prova”.
74	[...] Ele usa também a tela do celular. Ele tá agora com tablete. É tudo grande, ele consegue ver tudo grande, isso faz com que ele desenvolva muito bem as atividades.
75	[...] parceria existe, mas a escola está muito mais interessada do que a família.
76	[...] a escola eu acho que se preocupa mais com esse aluno, com o aprendizado desse

	aluno, com o desempenho dele, do que a família. Porque assim, eu sinto muita falta da família aqui.
77	[...] não existe isso dos pais tá procurando os professores, mas em relação a eles até virem aqui falar com o pessoal do atendimento pra saber se precisam de uma ajuda em alguma coisa, se tá saindo bem... A família ver o quê? O boletim.
78	[...] se a família estivesse realmente em parceria com a escola eles seriam os maiores interessados.
79	[...] para a família ver se essa pessoa tá tendo rendimento, se não tá, em que pode melhorar [...]A gente ia ter sucesso, se essa relação existisse.
80	[...] A gente tem situação aqui de chegar o final do ano querendo ver nota do filho, aí o filho tem desistido [...] problema que a escola não pode resolver sozinha.
81	a pessoa da sala da AEE da tarde saiu da escola, pronto, a aluna praticamente desistiu, já não tinha auxiliar e ficou sem esse apoio.
82	[...] sentir falta de uma aluna, então [...] eu ficava nas redes sociais falando com ela“cadê você, não veio mais porque?”
83	[...] orientei ela que mudasse porque como a gente tem uma pessoa na sala no outro turno seria melhor pra ela, já que ela não tinha acompanhamento no contra turno.
84	[...] As características de um professor inclusivo? acho que primeiro ele tem que ser sensível.
85	[...] Eu acho que ele tem que chegar na sala de aula, que tem 40 alunos e ele tem que no decorrer do tempo da aula dele né, do ano, ele tem que conhecer o aluno dele.
86	[...] tem que saber, aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto. Eu acho que quando a gente tem esse olhar a gente consegue incluir.
87	[...] Se eu vejo um aluno que ele é isolado, que ele tem uma dificuldade de se relacionar e que aquilo ali impede que ele tenha um bom desenvolvimento, um bom desempenho, eu posso mudar nisso. Eu posso mudar minha estratégia ali pra ele melhorar.
88	[...] eu acho que quando a gente consegue identificar, porque assim, a inclusão, lógico que tem a questão da deficiência, mas tem a questão do desinteresse também às vezes por parte da gente, do professor, que não tem uma metodologia atraente.
89	[...] Então quando a gente passa a ter, eu acho que a gente consegue incluir esse aluno, a gente consegue desenvolver o trabalho da gente de uma forma mais atraente, a gente consegue alcançar o objetivo.
90	[...] a gente não tá aqui só pra chegar falar e botar a nota do aluno e eu fingir que ensinei e ele fingir que aprende não, eu quero que ele aprenda.
91	Eu creio que ele, esse professor que não é inclusivo, ele não quer ser (tropeço na fala) O que falta nele, é, aceitar essa diferença, é querer saber trabalhar essa diferença.
92	mas fulano e sicrano não podem tá com três não, eles são especiais, tá lá na lista. Sim é? Então bote um seis. Esse professor ele tem uma característica inclusiva? ele não tem. Inclusão pra ele é só um aluno ter essa nota.
93	muitas vezes, a gente ver a questão do aluno, de orientar a uma profissão por exemplo, ah, eu vejo que você gosta muito dessa área, por que você não faz um curso nessa área? Então assim, a gente já pode ir norteando o aluno.
94	às vezes, aquele aluno com deficiência que não tem expectativa de ter uma profissão ou alguma coisa, mas quando a gente orienta, quando a gente incentiva, as vezes ele desperta esse interesse.
95	acho que o que falta num é a questão só da política, é a questão da estrutura, porque a gente ver aluno que estuda sentado no chão, debaixo de uma coberta num é? Mas eu acho que é do professor querer, acho que o professor ele tem que entender as pessoas que têm deficiência precisam de conhecimento também.
96	eu vejo que depende muito da nossa postura. Depende muito do jeito de como a gente trata aquele aluno. Então, se ele ver que o professor trata aquele aluno igual trata todos os outros, então eles tratam também e eles ajudam também.
97	a colega que ajudava arranjou amigas novas e se afastou de (aluna com deficiência). E a

	aluna com deficiência tava deixando de vir pra escola. Então eu fiquei muito preocupada.
98	Fazia trabalhos envolvendo ela em outros grupos pra ter contatos com outras pessoas.
99	Do jeito que eu falava com aluno que não tem deficiência falava com ela também, né. Cobrava dela também.
100	quando os alunos veem a gente fazendo isso, eles também agem da mesma forma que a gente.
101	vejo que eles acabam se relacionando muito bem, se aceitam.
102	acho que a inclusão se ela vier desde o infantil, ajuda muito a criança a saber lidar com as diferenças, saber o limite daquela pessoa, né, é muito importante isso.
103	Se eu sei que meu amigo tem problema de visão e ele só consegue ler duas questões de cinco que tem na atividade porque cansa, eu vou dividir a tarefa com ele, eu vou ajudar ele. Acho que quando o aluno que não tem deficiência é conscientizado dessa forma, tudo corre naturalmente, assim, a gente não ver tanta diferença com esse aluno com deficiência não, em relação a esse convívio com eles.
104	Eu vejo muito pelo desempenho dele se ele não for bem eu acho que é porque eu não orientei bem.
105	o aluno com deficiência tira também uma nota baixa, mas pra esse eu boto nota seis, que é a média, o outro aluno me questiona.
106	vejo que esse aluno também necessita de mais atenção da minha parte. Então, a nossa auto avaliação começa aí.
107	tenho que ter uma metodologia para aquele aluno com deficiência, eu tenho que ter uma atividade pra eu realmente avaliar de forma justa.
108	Vendo a questão se ele realmente teve um bom desempenho ou não que é pra, justamente, não acontecer essa cobrança dos outros alunos.
109	do mesmo jeito que eu me avalio em relação ao aluno com deficiência quando não obtém uma boa nota, um bom desempenho eu me questiono em relação aos outros também.
110	a gente tem que levar em conta todo aprendizado desse aluno.
111	Ele tem que saber, aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - produção de informações

4.5.2 Da aglutinação dos PI à sistematização dos indicadores

No quadro a seguir apresentamos a segunda etapa do processo de análise, a sistematização dos PI, que aglutinados constituem os indicadores. Neste movimento complexo, mas, prazeroso, de definição dos indicadores a partir das vozes do sujeito, requer de nós esforço à interpretação, na enunciação de temáticas geradoras advinda do desvelar do pensamento na fala do sujeito ou na ausência dela. Deste processo, obtemos quinze indicadores que, por sua vez, aglutinados, constituíram os núcleos de significação.

Quadro 7 – Aglutinação e Sistematização dos Pré-indicadores ES em Indicadores

	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
3	[...] Trabalhei nesse programa durante três anos. Logo após eu trabalhei como pedagoga numa escola privada por 1ano e depois, eu entrei como professora efetiva na rede estadual trabalhando no Ensino Médio.	

7	[...] Eu nunca tinha pensado em ser professora.	1-Encontro com a docência
8	eu fiz meu primeiro vestibular para Administração, porque no nível médio eu trabalhava como estagiária da Previdência Social, eu lá convivía com várias pessoas que cursavam administração, eu acho que me senti influenciada, mas quando eu fui fazer a prova, eu vi que não era o que eu queria, porque eu não gosto muito da área de exatas.	
9	[...] achei que letras seria um bom curso para mim, especificamente Espanhol, porque já gostava da língua, já o segundo vestibular eu tentei para letras e passei.	
10	[...] fui a cada novo período gostando das disciplinas, gostava também do ambiente escolar, tá sempre conhecendo gente nova. Conhecer uma história nova e poder ajudar. Então acabei escolhendo ser professora na faculdade mesmo.	
11	[...] Minha vó que era formada em geografia, minha mãe e duas tias trabalhavam como professora, e eram formadas no Magistério.	
12	[...] na época que eu fazia o Ensino Médio minha mãe e minha avó elas tinham uma escola de ensino infantil, então eu sempre ia pra lá ajudar e acabei me afeiçoando assim a profissão, já não pensava em ser professora, mas já gostava daquele ambiente.	
86	[...] tem que saber, aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto. Eu acho que quando a gente tem esse olhar a gente consegue incluir.	2-Novo olhar do professor sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência
69	[...] vejo o desempenho dele, eu vejo que ele não se escora, ele tá lá, ele pergunta, participa.	
58	[...] Acho que o professor tá precisando é ver esse aluno de forma diferente, e não só “a inclusão é ele está aí na sala, pronto”, ele precisa muito mais do que só a socialização.	
44	[...] a gente não precisa de muita coisa para poder efetivar isso. Acho que basta o professor tentar incluir cada aluno com deficiência.	
103	[...] Se eu sei que meu amigo tem problema de visão e ele só consegue ler duas questões de cinco que tem na atividade porque cansa, eu vou dividir a tarefa com ele, eu vou ajudar ele. Acho que quando o aluno que não tem deficiência é conscientizado dessa forma, tudo corre naturalmente, assim, a gente não ver tanta diferença com esse aluno com deficiência não, em relação a esse convívio com eles.	
65	[...] o objetivo também é diferente, porque vejo a questão da limitação, e assim consigo ter resultados satisfatórios.	
84	[...] As características de um professor inclusivo? acho que primeiro ele tem que ser sensível.	
24	[...] vejo que infelizmente não são todos os	

	professores que tem esse olhar.	
14	[...] Muito desses alunos não tem diagnóstico, às vezes a gente que percebe e identifica, porque vemos que aquele aluno é diferente em algum aspecto, não é igual aos outros	
56	[...] de treze disciplinas a gente tenha três professores com o pensamento de que esse aluno precisa de estímulo e acompanhamento diferenciado, e os outros não. Então esse aluno vai tá perdendo muito.	
110	[...] a gente tem que levar em conta todo aprendizado desse aluno.	3-Avaliação do desempenho diante das limitações
43	[...] Ele não era aquele aluno que a gente precisa dá nota, ele mesmo conseguia a nota dele, era muito esforçado.	
104	[...] Eu vejo muito pelo desempenho dele se ele não for bem eu acho que é porque eu não orientei bem.	
26	[...] a gente tem que ver a questão do que ele aprendeu, do que a deficiência dele permite que ele aprenda.	
109	[...] do mesmo jeito que eu me avalio em relação ao aluno com deficiência quando não obtém uma boa nota, um bom desempenho eu me questiono em relação aos outros também.	
106	[...] vejo que esse aluno também necessita de mais atenção da minha parte. Então, a nossa auto avaliação começa aí.	
108	[...] Vendo a questão se ele realmente teve um bom desempenho ou não que é pra, justamente, não acontecer essa cobrança dos outros alunos.	
21	[...] inclusive esse meu aluno consegue tirar notas bem melhores do que outros alunos que não tem deficiência.	
25	[...] a gente escuta algumas frases como: “ah, é o aluno especial é privilegiado ele já tem a nota na média”, só que não adianta é a mesma coisa de ter um aluno que não estuda e cola e tira uma nota boa.	
55	[...] minha expectativa é que, se a gente caminhar junto, isso melhoraria muito mais. Porque a partir do momento que você tem um problema e você expõe o problema e juntos tentam uma solução para resolver, então você vai ter sucesso nisso.	
57	se sensibilize e a cada situação nova que aparece.	
90	[...] a gente não tá aqui só pra chegar falar e botar a nota do aluno e eu fingir que ensinei e ele fingir que aprende não, eu quero que ele aprenda.	
36	[...] Tento deixar ele bem a vontade, justamente, porque eu quero que ele tenha aquela nota, no boletim dele, porque realmente aprendeu, não porque ele tem direito a essa nota.	
107	[...] tenho que ter uma metodologia para aquele aluno com deficiência, eu tenho que ter uma atividade pra eu realmente avaliar de forma justa.	

74	[...] Ele usa também a tela do celular. Ele tá agora com tablete. É tudo grande, ele consegue ver tudo grande, isso faz com que ele desenvolva muito bem as atividades.	
98	[...] Fazia trabalhos envolvendo ela em outros grupos pra ter contatos com outras pessoas.	5-Estratégias de enfrentamento ao desafio da inclusão
66	[...] elaboro as atividades, como eu falei, de acordo com a deficiência, de cada um.	
33	[...] gosto de fazer separado para ficar mais confortável e poder respeitar o tempo dele.	
34	[...] E as vezes quando eu estou lendo a prova para ele vejo que ele não entendeu a questão [...]” leio quatro, cinco, seis vezes.	
20	[...] não consigo mais nem fazer uma atividade simples, sem ler todas as questões para meus alunos, e não é só na sala dele, eu já absorvi isso de forma geral.	
18	[...] vi que o rendimento dele quando ele lia era menor e quando eu lia para ele era maior.	
87	[...] Se eu vejo um aluno que ele é isolado, que ele tem uma dificuldade de se relacionar e que aquilo ali impede que ele tenha um bom desenvolvimento, um bom desempenho, eu posso mudar nisso. Eu posso mudar minha estratégia ali pra ele melhorar.	
16	[...] já que eu não tenho essa formação específica, busco informações na internet, como por exemplo, estratégias e como elaborar certas atividades.	
73	[...] A gente tem sempre esse cuidado. “Ah se hoje tem prova, e não foi impressa a prova dele na fonte, aí eu digo: “gente leia a prova dele, ele faz a prova”.	
63	[...] sempre penso uma metodologia que eu veja que, tanto meu aluno sem deficiência quanto aquele com deficiência, consiga aprender aquilo que eu quero ensinar.	
60	[...] tinha que pedir a ele pra pegar algo fora da sala, para eu conversar com a turma.	
93	[...] muitas vezes, a gente ver a questão do aluno, de orientar a uma profissão por exemplo, ah, eu vejo que você gosta muito dessa área, por que você não faz um curso nessa área? Então assim, a gente já pode ir norteando o aluno.	
82	[...] senti falta de uma aluna, então [...]eu ficava nas redes sociais falando com ela “cadê você, não veio mais porque?”	
64	[...] vou passar um trabalho e eu vejo que meu aluno que tem deficiência ele não vai conseguir fazer, minha estratégia é usar esse mesmo conteúdo, mas passar um trabalho diferente.	
15	[...] Então eu lia muito e via a questão das professoras mais antigas, pela experiência que elas tinham, de como lidavam com esses alunos.	
94	[...] às vezes, aquele aluno com deficiência que não tem expectativa de ter uma profissão ou alguma	

	coisa, mas quando a gente orienta, quando a gente incentiva, as vezes ele desperta esse interesse.	
30	[...] uso minhas extrarregências para dar um auxílio a esse aluno, durante a prova eu não tenho como ser a ledora.	
31	[...] tiro um tempo para ficar só com ele porque o barulho da sala também atrapalha, daí ele não se concentra.	
1	[...] iniciei minha carreira como professora voluntária num programa federal onde eu trabalhava com alunos que precisavam de reforço escolar. Então, a partir dessa minha experiência eu já fui ganhando um certo conhecimento com alunos que precisavam de uma atenção diferenciada.	6-Experiência pedagógica junto a estudante com deficiência
40	[...] Já aconteceu situação de eu ter um aluno surdo na sala e ele se dá super bem com a turma e a turma conseguir se comunicar com ele, apesar de que eu não conseguia.	
17	[...] eu já sou professora desse menino já faz o que? uns três anos. Ele tem baixa visão [...] Então eu comecei a conversar com ele. Me diga uma coisa, você prefere o quê? que eu imprima sua atividade nessa fonte ou você prefere que eu leia?	
68	[...] tenho um aluno que ele tem déficit de atenção [...] na sala dele eu sempre faço muita dinâmica, tudo que eu faço lá é em dupla que é pra ele interagir.	
2	[...] Recebi alunos de várias séries, no caso eram alunos do fundamental maior e menor, além de alunos com alguma deficiência.	
97	[...] a colega que ajudava arranhou amigas novas e se afastou de (aluna com deficiência). E a aluna com deficiência tava deixando de vir pra escola. Então eu fiquei muito preocupada.	
19	[...] essa experiência com ele muda muito a minha postura em sala.	
4	[...] Tendo eu já passado por algumas escolas e, tantos níveis de ensino, já me deparei com muitas deficiências .	
48	[...] E ter a atenção do professor é essencial.	7-Depende do professor: a inclusão na perspectiva e ação docente
95	acho que o que falta num é a questão só da política, é a questão da estrutura, porque a gente ver aluno que estuda sentado no chão, debaixo de uma cobertura num é? Mas eu acho que é do professor querer, acho que o professor ele tem que entender as pessoas que têm deficiência precisam de conhecimento também.	
105	[...] o aluno com deficiência tira também uma nota baixa, mas pra esse eu boto nota seis, que é a média, o outro aluno me questiona.	
38	[...] sei que existe essa lei, eu sei que tenho essa possibilidade, talvez 50% seja minha responsabilidade, né? Porque eu estou diretamente com ele.	

61	[...] a questão da turma, de aceitar essa pessoa, vai depender muito do professor, da postura do professor.		
89	[...] Então quando a gente passa a ter, eu acho que a gente consegue incluir esse aluno, a gente consegue desenvolver o trabalho da gente de uma forma mais atraente, a gente consegue alcançar o objetivo.		
62	[...] Se o professor não mostra a necessidade dessa inclusão, os alunos não vão saber como lidar com essa situação.		
99	[...] Do jeito que eu falava com aluno que não tem deficiência falava com ela também, né. Cobrava dela também.		
100	[...] quando os alunos veem a gente fazendo isso, eles também agem da mesma forma que a gente.		
32	[...] as vezes até a gente dando essa atenção diferente, na sala de aula com os outros alunos, eles se sentem diferentes.		
96	[...] eu vejo que depende muito da nossa postura. Depende muito do jeito de como a gente trata aquele aluno. Então, se ele ver que o professor trata aquele aluno igual trata todos os outros, então eles tratam também e eles ajudam também.		
91	[...] Eu creio que ele, esse professor que não é inclusivo, ele não quer ser (tropeço na fala) O que falta nele, é, aceitar essa diferença, é querer saber trabalhar essa diferença.		
23	[...] eu vejo que, a escola, ela, apesar de todos os obstáculos, de toda falta de estrutura, as vezes de suporte que a gente não tem, mas eu vejo a inclusão como uma coisa que tá crescendo, né, que a gente tá progredindo.		8-Concepção de inclusão: percepção, compreensão e conceito
27	[...] acho que a inclusão acontece a partir do momento que cada um se sensibiliza com aquela situação que a gente se depara. Então se não houver isso.		
92	[...] mas fulano e sicrano não podem tá com três não, eles são especiais, tá lá na lista. Sim é? Então bote um seis. Esse professor ele tem uma característica inclusiva? ele não tem. Inclusão pra ele é só um aluno ter essa nota.		
22	[...] Eu penso na inclusão já vendo o oposto, a exclusão. A gente está incluindo porque eles foram excluídos de alguma forma.		
102	[...] acho que a inclusão se ela vier desde o infantil, ajuda muito a criança a saber lidar com as diferenças, saber o limite daquela pessoa, né, é muito importante isso.		
37	[...] É muito difícil essa efetivação, porque muitos professores, muitos profissionais eles pensam que isso tem que vir de cima para baixo.		
111	[...] Ele tem que saber, aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto.		

49	[...] A inclusão não é só dar a nota pra esse aluno avançar, tem que ser feito um trabalho coletivo direcionado a esses alunos.	9-Formação docente como condição à objetivação da prática.
101	[...] vejo que eles acabam se relacionando muito bem, se aceitam.	
51	[...] na série tal tem um aluno com certa deficiência, vamos ministrar um curso, trazer o professor dessa sala para orientar, para incentivar a realmente fazer uma coisa diferente, direcionado.	
50	[...] o pessoal do AEE já faz a listagem dos alunos com necessidades. Elas observam os diagnósticos que chegam à escola e assim já sabem das deficiências, eu acho que poderia ser disponibilizado algum curso para os professores.	
39	[...] a questão da gente não ter uma preparação pra isso, “a porque não tenho um curso”, é uma desculpa muito usada.	
13	[...] em sete anos eu tenho encontrado vários alunos com deficiência diferentes, e a questão de não estar preparada em relação a ter conhecimento específico para lidar com esses alunos dificulta bastante meu trabalho.	
5	[...] nossa formação acadêmica a gente não tenha uma preparação específica para isso, o nosso convívio, a nossa experiência, em cada situação diferente que a gente se depara, vamos aprendendo.	
52	[...] não seria nem a questão de, esse curso servir para o professor aprender a lidar com isso [...] falo assim, de trazer o professor para a realidade.	
45	[...] Nosso grande desafio é a questão da quantidade de aluno na sala.	10-Desafios à inclusão
46	[...] Se a gente tivesse uma quantidade menor, a gente conseguiria dá uma atenção diferenciada a esse aluno, mesmo sem professor auxiliar, até porque para algumas deficiências não tem, não vem auxiliar.	
85	[...] Eu acho que ele tem que chegar na sala de aula, que tem 40 alunos e ele tem que no decorrer do tempo da aula dele né, do ano, ele tem que conhecer o aluno dele.	
88	[...] eu acho que quando a gente consegue identificar, porque assim, a inclusão, lógico que tem a questão da deficiência, mas tem a questão do desinteresse também às vezes por parte da gente, do professor, que não tem uma metodologia atraente.	
59	[...] Esse aluno que, eu falei da experiência atual [...] seu o único amigo era outro menino especial. Então quando tinha um trabalho que esse amigo dele não estava, ninguém queria fazer com ele.	
28	[...] sei que é muito complicada a questão da gente ter muito aluno numa sala de aula, da gente as vezes não ter um professor auxiliar pra	

	aquele aluno, aquela ajuda que o aluno precisa.	
78	[...] se a família estivesse realmente em parceria com a escola eles seriam os maiores interessados,	11-Dificuldades de estabelecer parcerias família x escola
77	[...] não existe isso dos pais tá procurando os professores, mas em relação a eles até virem aqui falar com o pessoal do atendimento pra saber se precisam de uma ajuda em alguma coisa, se tá saindo bem... A família ver o quê? O boletim.	
70	[...] vi a listagem dos alunos com deficiência ele não tá, né, então aí, não sei se a família vai vir. Porque assim, já está no segundo ano, já é quase de maior, daí a família não acompanha muito.	
80	[...] A gente tem situação aqui de chegar o final do ano querendo ver nota do filho, aí o filho tem desistido [...] problema que a escola não pode resolver sozinha.	
67	[...] alguns não tem diagnóstico, quando a gente percebe, aí conversamos com o pessoal do atendimento e a família é convocada, muitas vezes a família não aceita [...]eles perdem muito com isso.	
79	[...] para a família ver se essa pessoa tá tendo rendimento, se não tá, em que pode melhorar [...] A gente ia ter sucesso, se essa relação existisse.	
75	[...] parceria existe, mas a escola está muito mais interessada do que a família.	
71	[...] No Ensino Médio, eles estão, digamos mais independentes. Por exemplo, eles entram na sala a hora que quer sai na hora que quer, vem para a escola no dia quer, vem no meio do caminho e volta. Não tem aquela coisa do pai deixando, a mãe vir saber como é que tá.	
76	[...] a escola eu acho que se preocupa mais com esse aluno, com o aprendizado desse aluno, com o desempenho dele, do que a família. Porque assim, eu sinto muita falta da família aqui.	
53	[...] Se existe o professor auxiliar, ele tem que ter muito contato do professor regular.	
83	[...] orientei ela que mudasse porque como a gente tem uma pessoa na sala no outro turno seria melhor pra ela, já que ela não tinha acompanhamento no contra turno.	
6	[...] A importância de se ter uma sala de atendimento especializado é muito grande porque a pessoa que está lá é preparada e nos orienta e apoia bastante.	
72	[...] quando a gente tem um aluno com deficiência, mas, ele por exemplo, já participa de algum atendimento, até fora da escola, e já encontra um atendimento aqui, por exemplo esse meu aluno de baixa visão, ele é uma outra pessoa aqui.	
81	[...] a pessoa da sala de AEE da tarde saiu da escola, pronto, a aluna praticamente desistiu, já não tinha auxiliar e ficou sem esse apoio.	
47	[...] até da gente ver também a questão de quando e	

	qual disciplina o aluno precisa mais.	
42	[...] conversava com a auxiliar dele que era uma pessoa muito bem preparada, e dizia: “Olha, vamos conversar com ele e saber qual é a disciplina que ele prefere que você esteja ao lado dele.	
41	[...] chegou uma auxiliar, o aluno quase desistiu. Porque? Porque quando chega a auxiliar eles acham que tem que ficar ao lado da auxiliar. Eles se distanciam da turma.	
54	[...] Se a gente passa uma atividade com conteúdo e, a professora auxiliar às vezes tem dúvida, a gente já tira a dúvida dela para ela passar pra essa aluna. Então, assim, eu vejo essa relação muito produtiva, muito vantajosa, para todo mundo.	

Fonte: Produzido pela pesquisadora

4.5.3 Núcleos de Significação

É na construção dos núcleos de significação, terceira e última etapa do processo de análise, que o pesquisador avança do empírico para o interpretativo. Esta fase é marcada pelo processo de síntese na superação do aparente, ou seja, no desvelamento de significações produzidas pelo sujeito no contexto histórico e cultural. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 310), os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual por meio da articulação das partes [...] avança em direção ao concreto pensado às zonas de sentido”. Nesta investigação, o processo de análise resultou em três Núcleos de Significação os quais apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 8 – Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1-Encontro com a docência.	O processo de constituição da docência: experiências com a deficiência
2-Novo olhar do professor sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.	
9-Formação docente como condição à objetivação da prática	
8-Concepção de inclusão: percepção, compreensão e conceito.	
6-Experiência pedagógica junto a estudante com deficiência.	
7-Depende do professor: a inclusão na perspectiva e ação docente.	Postura do professor diante das dificuldades da inclusão escolar e suas expectativas de efetivação
4-Expectativas de efetivação da inclusão.	
11-Dificuldades de estabelecer parcerias família x escola.	
3-Avaliação do desempenho diante das limitações.	Desafios à prática educativa
12-AEE: relações estabelecidas entre o professor regular e o professor auxiliar.	

5-Estratégias de enfrentamento ao desafio da inclusão.	que se propõe inclusiva
10-Desafios à inclusão.	

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Após o processo de análise exposto nos quadros, passamos à interpretação dos Núcleos de Significação. Neste processo é evidente o movimento constitutivo do sujeito, bem como, significações produzidas por ele acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. As informações contidas nos três Núcleos de Significação são reveladoras das concepções, sentimentos e ações do sujeito direcionadas à perspectiva da prática inclusiva e da dimensão da realidade permeada por condições objetivas e subjetivas, no contexto social em que o sujeito está inserido.

Nas interpretações, os nossos esforços são dispensados para a apreensão das zonas de significação do sujeito, ou seja, sentidos e significados, a partir da utilização das categorias pensamento e linguagem, historicidade, mediação e atividade as quais nos permitem perceber as contradições contidas nos fenômenos na totalidade do real.

5 APREENSÕES DAS SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – INTERPRETAÇÕES INTRANÚCLEOS

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001, 486).

Como bem enuncia Vigotski acerca da palavra como expressão da consciência humana, tratamos neste capítulo da interpretação das informações produzidas por meio da entrevista. A palavra com significado no discurso do sujeito, partícipe da pesquisa, nos dá indícios das significações, subjetividade individual, porém representação do social, constituídas no seu percurso histórico e cultural.

A partir da entrevista, gravada e, posteriormente, transcrita, realizamos o processo de análise com base na construção dos Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2006), Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), procedimento coerente aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que nos dá subsídio à apreensão de sentidos e significados do sujeito investigado.

Este procedimento de instrumentalização possibilita movimentos de idas e vindas às três etapas fundamentais de construção da proposta: levantamento dos Pré-Indicadores, aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores e na sistematização dos Indicadores na constituição dos Núcleos de Significação de forma a produzir um movimento dialético capaz de uma aproximação das zonas mais instáveis de significação do sujeito.

É oportuno esclarecer que os trechos de falas selecionadas, Pré-Indicadores, não foram escolhidos de forma aleatória, nem “constituídos de palavras vazias, mas [a rigor] de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade a qual participa” (AGUIAR e OZELLA, 2015, p. 62). Nesse sentido, os trechos das falas da professora que representam as múltiplas determinações constituídas historicamente estão alinhados ao objetivo proposto na pesquisa.

Assim, apresentamos neste capítulo a análise intranúcleos, nossas interpretações das falas do sujeito no interior dos três Núcleos de Significação, resultantes do processo de análise, segundo Aguiar e Ozella (2013), caminho possível às zonas de sentido do sujeito, ou seja, ao desvelamento das significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com

deficiência no Ensino Médio, mediadas por aspectos subjetivos e objetivos que o constituíram no processo histórico.

O desvelamento o qual nos referimos é a trilha percorrida para além do aparente; trata-se, na verdade, do desocultamento do implícito no discurso do sujeito, o esforço delegado ao pesquisador de revelar o outro lado da lua (SZIMANSKI, 2011). Assim, é necessário se apropriar da palavra “síntese do pensamento e da fala [...] sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 63) e analisar a palavra, não pelo seu significado socialmente compartilhado, mas nas condições objetivas e subjetivas em que é produzida e, conseqüentemente, significada pelo sujeito no plano individual.

Neste sentido, salientamos que na análise da fala do sujeito para apreensão de sentidos, consideramos não apenas o que fora dito, mas também, a palavra omitida; os gestos; as afetações, expressas pelas emoções que os move - motivações, interesses e desejos, além de experiências e vivências do contexto sócio-histórico em que está envolvido. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 66) sustentam “que esse movimento em direção aos sentidos é definido por um processo que vai da abstração ao real concreto, isto é, à síntese das multideterminações do real, à apreensão do processo de constituição dos sentidos”.

Dessa forma, buscamos compreender o sujeito não apenas pela exposição oral de sua fala, mas considerando o lugar em que fala os pares envolvidos no processo, a objetividade da prática, as determinações sócio-política, econômica, afetiva do contexto real de sua ação, como critério, no tratamento das informações produzidas. É importante destacar que não há uma linearidade no tratamento das informações produzidas/interpretação, pois, esse desarranjo é característico do procedimento de análise.

Apresentamos o resultado do processo de análise e interpretação das falas do sujeito, constituídos no movimento, ao mesmo tempo, de análise e síntese, que culminou na construção dos três Núcleos de Significação, a saber: Núcleo I: O processo de constituição da docência: experiências com a deficiência, Núcleo II: Postura do professor diante das dificuldades da inclusão escolar e suas expectativas de efetivação e Núcleo III: Desafios à prática educativa que se propõe inclusiva.

No primeiro Núcleo de Significação apresentamos o caminho percorrido pelo sujeito até o encontro com a docência; as mediações objetivas concretas e subjetivas - desejo, interesse e razões que motivaram o ser professor e o conduziram à profissão; o modo de pensar, sentir e agir do sujeito diante da prática pedagógica, na perspectiva inclusiva; a dimensão do olhar do partícipe em relação à inclusão de alunos com deficiência no Ensino

Médio; as experiências com a deficiência, atravessadas por questões e condições materiais/objetivas que implicam o fazer pedagógico, assim como as formas de enfrentamento e superação constituindo a sua prática docente e, por fim, destacamos a concepção da professora em relação à formação docente a qual compreende a partir de processos formativos advindo de situações concretas - cursos que possibilitem a objetivação da prática.

No segundo Núcleo de Significação, nos aproximamos das zonas de sentido do sujeito investigado acerca da inclusão escolar e sua efetivação. Analisamos a compreensão da professora em relação à efetivação da inclusão escolar na perspectiva da ação, ou seja, do empoderamento docente na perspectiva de se propor inclusivo - o lançar-se, o tomar para si a responsabilidade de incluir. Discutimos ainda neste núcleo as expectativas da professora em relação à inclusão escolar: o sensibilizar-se, à possibilidade de aprendizagem diante das limitações da deficiência. Finalizamos o núcleo sinalizando as dificuldades apontadas pela professora, na relação família e escola, como impedimento à prática inclusiva.

No terceiro Núcleo de Significação, trazemos a discussão sobre a avaliação do desenvolvimento das potencialidades do aluno e a autoavaliação do professor; a importância do atendimento educacional especializado; a relação estabelecida entre o professor regular e o auxiliar; e as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela professora para enfrentar os desafios da inclusão escolar.

Procuramos realizar as interpretações e análises a partir das categorias fundamentais, como pensamento e linguagem, sentido e significado, historicidade, mediação e atividade. Tais categorias “tem relações com o mundo real e tentam explicar a realidade, a partir de um determinado pressuposto teórico” (BARBOSA, 2011, p. 25).

5.1 NÚCLEO I: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS COM A DEFICIÊNCIA

Este Núcleo de Significação é composto por cinco indicadores, que por sua vez, não se organiza linearmente. Esclarecemos que a impressão de desordem provocada justifica o movimento característico do procedimento de análise adotado, assim como o levantamento dos trechos de falas que levaram a sistematização desses e dos demais indicadores que originaram os núcleos subsequentes.

A construção deste núcleo é resultado da articulação de cinco indicadores: INDICADOR 1 - Encontro com a docência; INDICADOR 2 - Novo olhar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência; INDICADOR 6 - Experiência pedagógica junto a

estudante com deficiência; INDICADOR 8 - Concepção de inclusão: percepção, compreensão e conceito e o INDICADOR 9 - Formação docente como condição à objetivação da prática.

5.1.1 O ponto de partida à docência

As falas que constituíram esse núcleo nos faz perceber a docência como constituição histórica. Segundo Oliveira (2016, p. 36), “O ser humano possui uma consciência histórica que revela o processo de relação passado-presente-futuro [...] as ações humanas praticadas possuem uma historicidade resultante da própria ação do tempo”.

Todavia, numa perspectiva naturalizante, o ato de ensinar poderia ser compreendido como impregnado ao ser, corre nas veias, é inato, é vocação. Tal compreensão não nos permitiria a apreensão das significações como processo sócio-histórico, uma vez que negaria o processo dialético objetivo/ subjetivo de constituição da docência e, conseqüentemente, da inclusão escolar.

Na perspectiva que tem por base a Psicologia Sócio-Histórica, a constituição da docência não está desvinculada da constituição humana, considerando que nesta concepção o homem está em processo constante de vir a ser. Nesse sentido, pensar a docência implica pensar a dinamicidade histórica e cultural do homem em atividade. Segundo Vigotski (2001) a atividade humana não é internalizada em si, mas, significada, como processo social, mediatizada semioticamente. Assim, a inclusão escolar, como elemento constitutivo da docência, é mediada por condições subjetivas e aqui se inclui a afetividade, a aceitação e empatia entre outros aspectos e por condições objetivas. Dizendo de outro modo, seriam aspectos materiais da realidade presente nas relações com o outro e com o mundo. Tal compreensão é perceptível nos trechos das falas de Couto nos Pré-Indicadores abaixo:

[...] na época que eu fazia o Ensino Médio minha mãe e minha avó elas tinham uma escola de ensino infantil, então eu sempre ia pra lá ajudar e acabei me afeiçoando assim a profissão, já não pensava em ser professora, mas já gostava daquele ambiente (COUTO, PI 12).

Recebi alunos de várias séries, no caso eram alunos do fundamental maior e menor, além de alunos com alguma deficiência (COUTO, PI 2).

[...] eu já sou professora desse menino já faz o que? uns três anos. Ele tem baixa visão [...] Então eu comecei a conversar com ele “me diga uma coisa, você prefere o quê? que eu imprima sua atividade nessa fonte ou você prefere que eu leia?” (COUTO, PI 17).

[...] tenho um aluno que ele tem déficit de atenção [...] na sala dele eu sempre faço muita dinâmica, tudo que eu faço lá é, em dupla, que é pra ele interagir. (COUTO, PI 68).

[...] Tendo eu já passado por algumas escolas e tantos níveis de ensino já me deparei com muitas deficiências (COUTO, PI 4).

Essas experiências vivenciadas pela professora a constitui no plano pessoal e, conseqüentemente, no plano da profissão docente. São elas que lhe dão atributos necessários à atividade pedagógica. Todavia, tais experiências podem não promover atributos a outrem, pois os sujeitos podem significar de modo diferente o mundo e, assim, constituir sentido divergente. Segundo Barbosa (2011, p. 49)

Os sentidos são mais singulares, subjetivos, ao mesmo tempo, são mais flexíveis e variam de acordo com o contexto do discurso [...] estão implicados pela subjetividade que constitui o homem em toda a sua historicidade [...] implicados pela unidade afetivo-cognitivo constitutiva do ser humano.

Dessa forma, analisamos as razões pelas quais o sujeito da nossa pesquisa está na profissão docente já que declara em seu discurso a ausência de intencionalidade à docência “[...] Eu nunca tinha pensado em ser professora” (COUTO, PI 7). Que motivos foram esses que contribuíram ou despertaram para a atuação na educação? O que o levou a enveredar por esse caminho, por vez, árduo e cheio de percalços? O porquê ser professora do nosso sujeito.

Na entrevista, a professora deixa claro que a princípio seu interesse profissional seria Administração, pela experiência como estagiária na Previdência Social e auxiliar de escritório numa terceirizada e, ainda, por se sentir influenciada por amigos que cursavam o curso de Administração.

[...] eu fiz meu primeiro vestibular para Administração, porque no nível médio eu trabalhava como estagiária da Previdência Social, eu lá convivía com várias pessoas que cursavam administração, eu acho que me senti influenciada, mas quando eu fui fazer a prova, eu vi que não era o que eu queria, porque eu não gosto muito da área de exatas (COUTO, PI 8).

A alegação da professora em não gostar da área de exatas pode ser considerada ponto de partida a busca por cursos na área das Ciências Humanas, em especial, a Educação. Este pode ser considerado primeiro passo à docência, concretizado na decisão de prestar vestibular para o curso de Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte “[...] achei que letras seria um bom curso para mim, especificamente Espanhol, porque já gostava da língua, já o segundo vestibular eu tentei para letras e passei” (COUTO, PI 9).

Mas, o que está por traz dessa tomada de decisão? Qual a situação econômico-financeira do sujeito? A estrutura familiar? As influências do outro? Quais as configurações políticas do momento em relação à educação? Quais as possibilidades do mercado de trabalho? Estas e outras indagações, acerca da história de vida do sujeito, nos ajudam a compreender e sustentar a tese de constituição do ser humano: “[...] então acabei escolhendo ser professora na faculdade mesmo” (COUTO, PI 10).

Constatamos que a atividade docente, desde cedo, tem sido mediada na materialidade das relações no cotidiano da família e constituído a subjetividade da professora. Ela enumera, com certo ar de riso, os membros da família que enveredaram por esse caminho: “[...] Minha vó que era formada em geografia, minha mãe e duas tias trabalhavam como professora, e eram formadas no Magistério” ar de riso (COUTO, PI 11). Segundo Aguiar (2001, p. 96),

O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural.

O modo como Couto fala demonstra, em sua fisionomia, as afetações de suas vivências: contentamento, entusiasmo, prazer, sentimento de pertença e o desejo de dar continuidade a trajetória, hierárquica, da avó, mãe e tias na docência, que representa, simbolicamente, traços e memórias de sua geração.

Entendemos que a “opção” do sujeito pela área da educação, seja no curso de Letras ou no exercício da docência, configura-se como meio de conseguir uma atividade/trabalho, em curto prazo, que garanta a sobrevivência, pois o fator desemprego contribui na busca por meios, rápidos e práticos, de inserção no mercado de trabalho.

As reformas educacionais tem provocado esse acesso rápido ao mercado de trabalho. Segundo Souza (2013, p. 55), houve um “crescimento significativo no número de postos de trabalho no campo profissional da docência, tendo em vista a ampliação quantitativa de vagas na educação básica brasileira nas últimas duas décadas”. A esse respeito, a professora relata as oportunidades de trabalho, como pedagoga delineando a sua prática e a constituindo:

[...] iniciei minha carreira como professora voluntária num programa federal onde eu trabalhava com alunos que precisavam de reforço escolar. Então, a partir dessa minha experiência eu já fui ganhando um certo conhecimento com alunos que precisavam de uma atenção diferenciada [...] Trabalhei nesse programa durante três anos. Logo após eu trabalhei como pedagoga numa escola privada por Iano e depois, eu entrei como professora efetiva na rede estadual trabalhando no Ensino Médio (COUTO, PI 1 e 3).

Observarmos, diante das vivências e experiências da professora em seu processo histórico, que fazia parte de uma família humilde e de poder aquisitivo baixo, o estudo/escola não era exclusividade em sua vida, necessitando conciliá-lo ao trabalho o que, por sua vez, pode ter limitado as possibilidades, as opções de escolha e a visão de futuro, no que diz respeito à profissão, no arranjo social.

As experiências na educação, inicialmente, justificadas como oportunidades de emprego, e não de uma realização profissional, posteriormente, desperta no sujeito, o interesse pela docência. Motivada pelo desejo de contribuir com o outro, de dar o melhor de si, na atividade educativa, torna a prática, cada dia mais, intencional e, no percurso constituem-se sujeito e docência, reciprocamente. A professora afirma que é na prática que se aprende a praticar, ou melhor, é na ação que a docência vai criando corpo, se estruturando, sem que se defina num formato específico ou molde definido, padronizado, pois ela vai se delineando de acordo com o mundo.

Todavia, a preparação para a docência não está dada, pronta e acabada na transmissão conceitual da academia, mas na atividade laboral do sujeito inacabado, que assim se reconhece e permite a constituição de si e da sua prática, ou melhor, lançando-se e propondo-se inclusivo.

Evidenciamos a partir da história de vida do sujeito, que as oportunidades de emprego na área da educação e a influência, preponderante, do outro conduziram, de certo modo, as tomadas de decisões do sujeito em análise à atividade educativa. Nesse sentido, Gonçalves e Bock (2009, p. 141) afirmam que “O trabalho com a historicidade permite tomar sujeito e subjetividade como constituídos historicamente, a partir da ação do sujeito sobre o objeto”.

Portanto, fundamentados nas bases epistemológicas da Psicologia Sócio-Histórica afirmamos: assim como o homem torna-se homem na apropriação da cultura construída pelas gerações anteriores no fluxo da humanidade, o sujeito torna-se docente em atividade pela relação consigo mesmo e com o outro. Como aponta Sirgado (2000), nada em si, pensamento, sentimento, sonho é particularmente individual, mas também social, função do outro. Assim, a constituição docente é transpassada pela relação individuo e sociedade.

5.1.2 O sentir, pensar e agir do sujeito: dimensão do olhar acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência

O modo de pensar, sentir e agir do sujeito não é, propriamente, seu nem tão pouco individual, instável e imutável, mas, alheio, fruto dos significados compartilhados

socialmente. Assim, não ficam confinados dentro de si, não é propriedade privada por fazer pertencer a um todo coletivo social, provocando mudanças nas estruturas do pensamento e, conseqüentemente, da ação do outro no mundo.

Dessa forma, o pensamento do sujeito investigado sobre a inclusão é um acoplado de significados sociais, significado em sua consciência individual. Consciência, compreendida como “reflexo como algo que se dá desde o sujeito, considerando sua possibilidade subjetiva de produção e transformação, a partir da relação com a realidade” (AGUIAR, 2001, p. 97). Dessa forma, a professora entende que a inclusão, apesar dos inúmeros manifestos sociais e das conquistas legais em prol da sua efetivação, ela ainda é percebida e vivenciada pela sociedade, educadores, profissionais da educação, pais e alunos como situação de conflito, como retrata em sua fala:

[...] mas fulano e sicrano não podem tá com três não, eles são especiais, tá lá na lista. Sim é? Então bote um seis. Esse professor ele tem uma característica inclusiva? Ele não tem. Inclusão pra ele é só um aluno ter essa nota (COUTO, PI 92).

[...] não existe isso dos pais tá procurando os professores, mas em relação a eles até vir aqui falar com o pessoal do atendimento pra saber se precisam de uma ajuda em alguma coisa, se tá saindo bem... A família ver o quê? O boletim (COUTO, PI 77).

Para Mantoan (2011), esses conflitos na efetivação da inclusão são oriundos da própria forma de organização do trabalho pedagógico, que por não criar situações em que o aluno seja protagonista, inviabiliza o processo ensino-aprendizagem e a exclusão, escancarada, não isenta apenas as pessoas com NEE do direito à aprendizagem, mas todo aquele que, por um motivo ou outro, não se adequa ao modelo de ensino.

Porém, apesar dos conflitos que a inclusão provoca, alguns avanços são perceptíveis como visualiza a professora “[...] eu vejo que, a escola, ela, apesar de todos os obstáculos, de toda falta de estrutura, às vezes de suporte que a gente não tem, mas eu vejo a inclusão como uma coisa que tá crescendo, né, que a gente tá progredindo” (COUTO, PI 23).

Esse progresso pode ser observado tanto no campo das políticas sociais quanto nas concepções, posturas e práticas pedagógicas de alguns docentes, ainda que de forma sucinta, o que tem contribuído na dimensão amplificada da ótica, até então, desnorteada de inclusão escolar e das possibilidades de realização.

Assim, a perspectiva de inclusão vem se intensificando e, aos poucos, desmistificando e diluindo aspectos de estigmas, discriminação e preconceitos, que a própria cultura suscita (CROCHIK, 2015) em relação à deficiência, que deve ser vista como condição humana.

Nessa perspectiva, a professora foca na dimensão do olhar sobre a inclusão como aspecto favorável a sua efetivação e possibilidade de transformação mútua homem/mundo.

[...] E ter a atenção do professor é essencial (COUTO, PI 48).

[...] Acho que o professor tá precisando é ver esse aluno de forma diferente, e não só “a inclusão é ele está aí na sala, pronto”, ele precisa muito mais do que só a socialização (PI 58);

[...] então quando a gente passa a ter, eu acho que a gente consegue incluir esse aluno, a gente consegue desenvolver o trabalho da gente de uma forma mais atraente, a gente consegue alcançar o objetivo. (COUTO, PI 89);

[...] ele tem que saber, aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto (COUTO, PI 111);

[...] vejo que infelizmente não são todos os professores que tem esse olhar (PI 24);

[...] tem que saber aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto. Eu acho que quando a gente tem esse olhar, a gente consegue incluir (PI 86);

[...] o objetivo também é diferente, porque vejo a questão da limitação, e assim consigo ter resultados satisfatórios (PI 65).

O maior desafio percebido no discurso acima é direcionado a forma de olhar, a dimensão da ótica, que não se encerra em si, mas quebra paradigmas, derruba muros, ultrapassa barreiras e transforma a realidade, o ver que instiga a ação sobre o alvo, o outro. Uma questão de alteridade que segundo Mantoan (2011, p. 81),

A inclusão escola envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, a garantia da vida compartilhada.

Corroborando com a ideia da referida autora, no que diz respeito à função do outro em nós, o qual nos constituí humanos, Vigotski afirma que é através dos outros que nos tornamos nós mesmos (*apud* SIRGADO, 2000). Para Vigotski, o outro é “um indivíduo, pois, que é um ser em si, uma natureza biológica, portanto, que tem significação para os outros, e que através deles, adquire significação para si” (VIGOTSKI *apud* SIRGADO, 2000, p.74).

Dessa forma, a inclusão representa para o sujeito momento de constituição do eu e do outro, entrelaçados entre si, e do mundo. Entendemos que a professora ao dar visibilidade ao outro, permiti-o significar-se para si, perceber-se de modo a reconhecer-se capaz, potencializando-o e, ao mesmo tempo, significando a si mesmo. De acordo com Aguiar et al.

(2009, p. 58) “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva”.

O olhar da professora direcionado ao aluno é o “olhar que vê, que percebe, que reconhece, [diferentemente do] olhar que cobra ou o olhar indiferente” (CROCHIK, 2015, p. 20). Para o autor, o professor que não percebe e nem reconhece que todos podem aprender, mesmo aquele que tenha alguma deficiência, “não habilita o outro a devolver o olhar” (CROCHIK, 2015, p. 20).

Para Couto, devolver o olhar parte do modo como o recebeu, o tratamento que o professor dá à deficiência, ou a pessoa com deficiência, influencia os pares da relação. O modo de olhar do professor altera o olhar do outro que devolve o olhar da dimensão em que é visto. Envolvida por esta ótica, a professora aposta na atenção diferenciada, ou melhor, na retrospectiva do olhar, para promover inclusão.

[...] a questão da turma, de aceitar essa pessoa, vai depender muito do professor, da postura do professor. (COUTO, PI, 61).

[...] Se o professor não mostra a necessidade dessa inclusão, os alunos não vão saber como lidar com essa situação (COUTO, PI, 62).

[...] quando os alunos veem a gente fazendo isso, eles também agem da mesma forma que a gente. (COUTO, PI, 100).

[...] às vezes até a gente dando essa atenção diferente, na sala de aula com os outros alunos, eles se sentem diferentes (COUTO, PI, 32).

[...] eu vejo que depende muito da nossa postura. Depende muito do jeito de como a gente trata aquele aluno. Então, se ele ver que o professor trata aquele aluno igual trata todos os outros, então eles tratam também e eles ajudam também (COUTO, PI, 96).

Percebemos que o olhar da professora em estudo é, também, constitutivo da prática docente; esse olhar, direcionado aos alunos com deficiência, tem alcançado o grupo de professores, gestores, funcionários, alunos das turmas as quais leciona e alunos que, talvez nem componha aquela sala de aula ou espaço escolar, porém, faz parte, dos que, nesse emaranhado de relações, modificaram o seu pensar, sentir e agir diante da inclusão, mediados pelas intervenções da professora. Na verdade, os sentimentos, pensamentos e ações da professora vão além das intenções projetadas por ela, contribuindo para a produção de uma cultura inclusiva no interior das instituições escolares.

5.1.3 As experiências com a deficiência constituindo a docência

Compreendemos a docência, a partir dos estudos realizados, atravessada pelas construções sociais, históricas e culturais da humanidade. As apropriações do sujeito da cultura apregoada na sociedade, percebidas nas falas, é significada ao seu modo, constituindo os sentidos, que lhes são próprios sobre as coisas. Este, por sua vez, possibilitou o sujeito agir sobre o objeto e transformá-lo, de modo a suprir as necessidades apresentadas em sua atividade, criando uma realidade humanizada e, assim, objetivando-se nessa transformação. O que queremos elencar é que o sujeito não é mero reflexo do meio, mas ator e transformador da cultura que está em movimento. Ao se reportar aos trechos de fala do sujeito, podemos visualizar sucintas tentativas, no tornar possível o que parece utópico e assim criar uma realidade nova a partir da dimensão da ótica.

*[...] já que eu não tenho essa formação específica, busco informações na internet, como por exemplo, estratégias e como elaborar certas atividades (COUTO, PI 16).
[...] uso minhas extrarregências para dar um auxílio a esse aluno, durante a prova eu não tenho como ser a ledora (COUTO, PI 30).*

A visão do possível, na atividade da professora, de acordo com Duarte (1993, p. 31), a “humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dela uma transformação subjetiva”. Assim, os enfrentamentos; a superação dos desafios, na labuta, experienciando a deficiência, o sensibilizar-se, a quebra de paradigmas e a disposição em que se depreende a inclusão de modo a lançar-se a prática inclusiva, na percepção das possibilidades, são ações que provocam, no sujeito investigado, a humanização e o torna sujeito ativo, ator e não mero espectador da vida - apenas a ver o bonde passar, mas o que o conduz durante toda a viagem.

Assim, é mediado pelas relações de confrontos, conflitos e embaraços, na dialética objetividade e subjetividade, interna e externa, no exercício da profissão que o partícipe da pesquisa pensa a formação docente como condição de objetivação da prática “[...] na série tal tem um aluno com certa deficiência, vamos ministrar um curso, trazer o professor dessa sala para orientar, para incentivar a realmente fazer uma coisa diferente, direcionado” (PI 51).

Nesta percepção de formação docente, a proposta é despertar o coletivo para aproximação do objeto real, tendo em vista a educação na perspectiva de inclusão: levando em consideração a diversidade, as necessidades educativas, as deficiências, ou seja, as diferenças inerentes ao ser humano, as quais ainda não são consideradas pela maioria das

instituições e dos docentes como processo formativo; “as formações não têm valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas [a considerar a formação na] dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Corroborando com essa ideia, Mantoan (2011, 2011, p. 92) ver a formação de professores “antes de tudo [como] uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas”, que aconteçam no convívio com a diversidade e que a prioridade seja “o quê, como e para quê se ensina e se aprende” (p.93). Esta concepção de formação é apresentada por Couto

[...] o pessoal do AEE já faz a listagem dos alunos com necessidades. Elas observam os diagnósticos que chegam à escola e assim já sabem das deficiências, eu acho que poderia ser disponibilizado algum curso para os professores (COUTO, PI 50).

Esta concepção de formação na prática instigada pelo o sujeito revela o seu desejo de estender a ideia, ou melhor, contagiar, provocar, influenciar, chamar atenção do outro para o real da atividade: “[...] não seria nem a questão de, esse curso servir para o professor aprender a lidar com isso [...] falo assim, de trazer o professor para a realidade” (COUTO, PI 52).

É evidente a constatação da professora de que a falta de conhecimento específico para lidar com os alunos com deficiência dificulta o trabalho, esclarece a professora: “[...] em sete anos eu tenho encontrado vários alunos, com deficiências diferentes, e a questão de não estar preparada em relação a ter conhecimento específico para lidar com esses alunos dificulta bastante meu trabalho” (COUTO, PI 39), porém alega que essa questão “[...] é uma desculpa muito usada” (PI 13). Ainda se referindo a essa questão, aponta a internet como recurso ou ferramenta que contribui para busca de conhecimentos e estratégias para elaboração de atividades, sem necessariamente, buscar um curso que lhe dê suporte para uma deficiência específica. Até porque, de acordo com Mantoan (2006), não há essa receita pronta, um manual de instrução por mais que a deficiência seja a mesma, os indivíduos são diferentes.

Dessa forma, percebemos que o entendimento equivocado de muitos professores e até mesmo das políticas de formação vigente não têm contribuído com a prática que condiz à realidade. Os cursos de formação não têm proporcionado aos docentes as mudanças necessárias na estrutura educacional vigente, de modo a cumprir com as exigências impostas pelas legislações que regem a educação, além de não serem observadas as necessidades formativas dos docentes.

Entretanto, a escola e as formações, nesse contexto estudado, não mantêm um elo formativo, as transformações almejadas não são alcançadas, os cursos de formação não se projetam em objetos concretos, construindo uma realidade humanizada. Assim, as experiências com alunos com deficiência não tem sido experienciada e significada por todos os docentes, ou melhor, não tem constituído o sentido que a participante da pesquisa constitui em sua atividade docente: “[...] essa experiência com ele muda muito a minha postura em sala” (COUTO, PI 19), ou seja, não tem possibilitado a todos a objetivação das práticas por se constituir “a partir de situações outras, contendo outros apelos, tanto cognitivos como afetivos” (AGUIAR et al., 2009, p.64).

5.2 NÚCLEO II: POSTURA DO PROFESSOR DIANTE DAS DIFICULDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS EXPECTATIVAS DE EFETIVAÇÃO

Para a construção deste segundo Núcleo de Significação foram selecionados trechos de falas que conduziram a três blocos de conteúdos, ou melhor, três grupos temáticos que aglutinados resultaram nos seguintes indicadores: INDICADOR 7-Depende do professor: a inclusão na perspectiva e ação docente, INDICADOR 4-Expectativas de efetivação da inclusão e INDICADOR 11-Dificuldades de estabelecer parcerias família x escola os quais nos possibilitarão uma aproximação às zonas de sentido do sujeito investigado acerca da inclusão escolar e sua efetivação.

5.2.1 O poder de ação do docente e da ação educativa nos discentes – o tornar possível

O duplo sentido de poder nos remete aos dizeres de Paulo Freire (1996, p. 25), “não há docência sem discência”. Dessa forma, o que dizer do ato de ensinar se esse não promove aprendizado? A ação docente se justifica pelo objetivo que lhe é dado, não de transferir conhecimentos, mas de “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

Na ação docente concentra-se poder: de limitar, diminuir potencial, fazer desistir, frustrar, travar, regredir, destruir sonhos ou, ao contrário, animar, aumentar potencial, estimular, ascender, erguer, levantar, fazer avançar, progredir e etc. Depende, no entanto, da postura do professor e da amorosidade a prática e ao discente (FREIRE, 1966), no que se refere à questão subjetiva, sem negar, logicamente, as questões objetivas que atravessam o seu fazer docente. É nesta capacidade de alcançar o aluno de modo a despertar sentimentos positivos, fazê-lo se reconhecer importante, percebê-lo em sua singularidade, valorizar,

escutar, se importar com o discente que o poder se detém. “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. (FREIRE, 1996, p.163).

Neste viés, do poder da ação educativa no discente, que analisamos a prática educativa da professora partícipe como constituída de poder percebidas no brilho do olhar, no encantamento pelo que faz, no desprendimento de tempo e interesse pela vida do discente, na tonalidade de sua voz, no teor do discurso que transcende o ensino programático “[...] muitas vezes, a gente ver a questão do aluno, de orientar a uma profissão por exemplo, ah, eu vejo que você gosta muito dessa área, por que você não faz um curso nessa área? Então assim, a gente já pode ir norteando o aluno” (COUTO, PI 93).

Evidenciamos na atividade docente analisada, um empoderamento que, ao mesmo tempo, empodera o discente; a sensibilidade de perceber o outro como ser em constituição; o desejo de tornar os encontros alegres; o entrelaçar emoção/cognição, um no outro sem que se confundam. Segundo Freire “é digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, e estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 1996, p.161). Corroboramos com Freire que não é o rigor que impõe poder, mas a amorosidade ao que faz e ao outro “[...] senti falta de uma aluna, então [...] eu ficava nas redes sociais falando com ela, cadê você, não veio mais por quê?” (COUTO, PI 82).

Percebemos a preocupação da professora em se aproximar dos discentes, de alcançá-los de alguma maneira, e para isso cria situações, meios utilizando-se de instrumentos para realização da sua atividade e, assim produz história. Pois, seja na ação ou omissão dos nossos atos, constituímos o mundo, o outro e a nós mesmos. Não passamos pela vida sem deixarmos um legado em meio a lutas e batalhas travadas, de coragem ou covardia, que certamente, ficará na memória e será lembrado por outras gerações. Isto é cultura, propriamente dita.

A cultura como já mencionamos no corpo deste trabalho, segundo Geertz (2008) é comparada a uma teia de significações instáveis, sujeita a mutações constantes e alteradas pelo homem no decorrer do seu processo histórico. Assim, as concepções que se tem de uma determinada coisa, neste caso, a inclusão escolar, e conseqüentemente, as ações voltadas a ela mudam com o passar do tempo.

Essas mudanças são advindas, basicamente, das necessidades humanas de sobrevivência emergentes no contexto real. Hoje, a inclusão não apenas na educação, se instaura como realidade nova e as necessidades que ela impõe, em especial, na educação

implicam mudanças de atitude, postura profissional e do fazer pedagógico ou seja, retocar a cultura em movimento.

Diante das necessidades instaladas no contexto da inclusão, espera-se que o homem crie instrumentos que, de algum modo, a inclusão escolar se efetive. Isto posto adapte o meio à sua existência, conforme Duarte (1993, p. 30) “o ser humano, assim como qualquer ser vivo, precisa, para poder existir, assegurar, antes de mais nada, através de sua atividade, aquilo de que seu organismo, necessita para sobreviver”, conseqüentemente, provocando transformações em si e no mundo.

As transformações visualizadas hoje no que se refere ao processo de inclusão escolar podem ser consideradas produto das objetivações humanas nas coisas e no mundo. Assim, em cada momento histórico da humanidade novas estruturas de organização se delineiam, no caso da atividade docente, a perspectiva da educação inclusiva. Nesta nova realidade, se instalam necessidades humanas que são caracterizadas como “necessidades superiores de caráter social [ou seja,] [...] objetos matérias criados pela produção social e posto a serviço do homem” (LONGAZERERI e PUENTES, 2017, p. 43), que por sua vez, sofrem alterações, sejam “objetos instrumentos para o trabalho ou objetos ideias” (*ibid.*, p. 44), e são transformados e aperfeiçoados, por exigência da atividade social (DUARTE, 1993).

O poder de professor pode assim ser disseminado de acordo com a forma de articular, ou mediar, esses recursos em benefício próprio, ou seja, de modo a auxiliar o seu fazer pedagógico. Segundo Vasconcellos (2008) esse poder passa por essa base objetiva material, portanto não deve esbarrar nela, como impedimento do agir “não adianta existirem condições favoráveis para um trabalho renovado se não houver o compromisso para tal” (VASCONCELLOS, 2008, p. 88).

Podemos destacar como aperfeiçoamento tanto de instrumento objeto material como de objeto ideia para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, os recursos tecnológicos pensados com fins determinados, apontado pela professora como possibilidade de inserção de um aluno com baixa visão e o agir da professora diante da utilização desses recursos.

A preocupação da professora em assistir o aluno no quesito aprendizagem revela manifestação de poder, a professora, no PI 17, questiona o aluno sobre qual a melhor forma de atendê-lo em suas necessidades se prefere que a atividade seja impressa ou que seja sua ledora. As possibilidades apresentadas ao aluno mostra, ao mesmo tempo, a superação de barreiras, a concepção de que a aprendizagem é possível e a disposição da professora à proposta de inclusão. O querer fazer, o se propor, o lançar-se ao novo e o desbravar caminhos,

a subjetividade do sujeito, fazendo a diferença. [...] sempre penso uma metodologia que eu veja que, tanto meu aluno sem deficiência quanto aquele com deficiência, consigam aprender aquilo que eu quero ensinar (COUTO, PI 63).

Não queremos afirmar aqui que as condições objetivas não impossibilita a prática inclusiva, mas como aponta Vasconcellos (2008, p.89) “o elemento subjetivo: se o sujeito não estiver aberto, se não se comprometer, não haverá salário ou formação que o faça mudar”. Na concepção da professora o que caracteriza um professor inclusivo, a princípio, é que “[...] ele tem que ser sensível” (PI 84). Vários trechos de sua fala confirmam seu posicionamento “[...] acho que a inclusão acontece a partir do momento que cada um se sensibiliza com aquela situação que a gente se depara. Então se não houver isso [...] se sensibilize a cada situação nova que aparece” (COUTO, PI 27-57).

A sensibilidade de que trata o sujeito da pesquisa não é um discurso vazio, pois em sua prática é perceptível a sensibilização, aspecto subjetivo revertido, por sua vez, aos aspectos objetivos - o como proceder de modo a utilizar instrumentos disponíveis. É a que nos remete, novamente, o trecho de fala em relação o uso da tecnologia como possibilidade de acesso à aprendizagem, o uso do celular e do tablete como instrumentos objetivados pelo homem, para suprir as necessidades da realidade educacional do contexto real. “[...] Ele usa também a tela do celular. Ele tá agora com tablete. É tudo grande, ele consegue ver tudo grande, isso faz com que ele desenvolva muito bem as atividades” (COUTO, PI 74).

Neste processo, o fenômeno inclusão escolar se apresenta como objeto que carece de apropriação pelo homem de modo a objetivar-se nele, pois, a atividade vital humana de acordo com Duarte (1993) “reside justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação e que essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p.27). Assim, que a cultura da inclusão se emaranhe e constituía numa rede compartilhada de significações.

No que compete ao professor, da força movedora de sua existência, de tornar possível a constituição dessa cultura de inclusão escolar Freire (1996) atenta para o reconhecimento, ou melhor, a consciência de si como ser inacabado e inconcluso na busca constante de aperfeiçoamento e formação retratada na fala do sujeito a partir do convívio com alunos com deficiência e as inúmeras investidas á promoção do acesso ao conhecimento, à inclusão escolar.

Na compreensão de Mantoan (2011) a inclusão, passa por esse processo formativo, também é formação, pois a considera como possibilidade de aperfeiçoamento da prática.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (MANTOAN, 2011, p. 80).

Esta indisponibilidade interna do professor como aponta a referida autora, seja por resistência ao novo, acomodação, medo de ousar, coragem de agir, ou ainda, precarização da educação o tempo, a sobrecarga de trabalho e etc. passa, também pela negação do professor de ser em constituição, em permanente formação. O retrato da realidade no campo de pesquisa denuncia essa indisponibilidade de alguns docentes a proposta de inclusão “[...] de treze disciplinas a gente tenha três professores com o pensamento de que esse aluno precisa de estímulo e acompanhamento diferenciado, e os outros não. Então esse aluno vai tá perdendo muito” (COUTO, PI 56).

Corroborando com Freire (2006, p.85) “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” a participante da pesquisa afirma “depende do professor” (COUTO, PI 29), o sensibilizar-se, a busca por conhecimento, o experimentar a inclusão como processo de sua formação profissional, o querer ser inclusivo, vestir a camisa, arregaçar as mangas, o se propor ao serviço, a fazer a diferença, o intervir e interferir no trajeto “natural” das coisas “[...] Eu creio que ele, esse professor que não é inclusivo, ele não quer ser (tropeço na fala). O que falta nele é aceitar essa diferença, é querer saber trabalhar essa diferença” (COUTO, PI 91).

Esse querer ser, querer fazer, o poder destinado ao professor de efetivar a inclusão, enfático na voz da professora, não nos leva ao entendimento de um pensar naturalizado sobre o sujeito, como se o agir fosse independente das contradições impostas pelo meio. Como bem ilustra Bock (1999) no Barão de Münchhausen o homem possui forças próprias pra se erguer do pântano, salvar a si próprio puxando pelos cabelos para sair da lama, desconsiderando, no desenvolvimento humano, a relação entre sujeito/subjetividade e objeto/objetividade.

Entendemos na afirmação proferida por Couto “depende do professor” que a participante da pesquisa emite poder ao professor, por sua vez, constituído na docência, “frente ao reconhecimento dos problemas e do desejo de intervir, instala-se no educador o questionamento sobre suas possibilidades de ação, sobre suas reais chances de mudanças, enfim, sobre o seu poder” (VASCONCELLOS, 2008, p. 81). E é por meio da atividade docente que consegue exercê-lo, de modo tal, a persuadir, transformar, provocar e até mesmo tornar as coisas possíveis, pois, “segundo Geraldo Vandré quem sabe faz a hora não espera acontecer” (VASCONCELLOS, 2008, p. 81).

Constatamos que o termo utilizado pela professora em vários trechos da sua fala “depende do professor”, expressa sua significação acerca do processo de efetivação da inclusão. Desse modo, a docente se reconhece como corresponsável pelo processo, uma das partes e, toma para si o compromisso de realizar o que lhe compete, diante dos aspectos subjetivos e objetivos postos na prática docente. O tornar possível acontecer é internalizado ou idealizado pela professora como bandeira de luta “[...] sei que existe essa lei, eu sei que tenho essa possibilidade, talvez 50% seja minha responsabilidade, né? Porque eu estou diretamente com ele” (COUTO, PI 38).

Dessa forma, a professora confirma o pensamento de que, mesmo perante inúmeras dificuldades, há possibilidades, há esperança (expectativas) e não exime a dependência da prática aos fatores externos, como na fala anterior, porém deixa claro que depende, também, do professor, sua postura, desprendimento e disposição à efetivação da prática inclusiva - o poder do professor de tornar possível aquilo que parece utopia.

[...] acho que o que falta num é a questão só da política, e a questão da estrutura, porque a gente ver aluno que estuda sentado no chão, debaixo de uma cobertura num é? Mas eu acho que é do professor querer, acho que o professor ele tem que entender as pessoas que têm deficiência precisam de conhecimento também (COUTO, PI 95).

Vasconcellos (2008, p.82) relaciona esse poder “à capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos, fazer com que ocorra algo, ou de contribuir para resultados, seja pela ação direta seja pela influência da ação do outro” e afirma a constituição do poder como fruto da relação objetividade e subjetividade.

[...] o poder do sujeito, tendo nascido de sua relação com o meio (objetos, discursos disponíveis) passa necessariamente pela esfera subjetiva (desejo, convicção, clareza teórica, geração de sistemas de crença, coerência, etc.) e vai se manifestar na esfera objetiva seja enquanto exercício seja como dispositivo para tal exercício (leis, recursos e instrumentos, etc.) (VASCONCELOS, 2008, p. 82).

Neste sentido, o exercício do poder se configura como capacidade de diferenciar-se, dito de outra forma, fazer a diferença, do seu lugar, no mundo e isto está ligado à postura ou posicionamento do professor diante das situações de conflitos de modo a focar nas possibilidades de aprendizagem e não nas limitações impostas pela deficiência. Segundo Couto, isso depende muito da postura do professor:

[...] a gente não tá aqui só pra chegar falar e botar a nota do aluno e eu fingir que ensinei e ele fingir que aprende não, eu quero que ele aprenda (COUTO, PI 36).

[...] Tento deixar ele bem a vontade, justamente, porque eu quero que ele tenha aquela nota, no boletim dele, porque realmente aprendeu, não porque ele tem direito a essa nota (COUTO, PI 90).

[...] o aluno com deficiência tira também uma nota baixa, mas pra esse eu boto nota seis, que é a média, o outro aluno me questiona (COUTO, PI 105).

[...] tenho que ter uma metodologia para aquele aluno com deficiência, eu tenho que ter uma atividade pra eu realmente avaliar de forma justa (COUTO, PI 107).

A postura da professora diante da problemática na percepção dos limites e possibilidades é segundo Vasconcellos (2008) uma postura crítica e transformadora pela tentativa de interferência e alteração no processo, um redirecionamento. Como vimos, a inclusão escolar tem provocado muitos conflitos e desafios à prática docente, seja referente à concepção, avaliação do desempenho, metodologias, conteúdos e/ou a prática em si – como proceder, porém, há muitas expectativas por parte dos que se propõem a prática inclusiva.

[...] minha expectativa é que, se a gente caminhar junto, isso melhoraria muito mais. Porque a partir do momento que você tem um problema e você expõe o problema e juntos tentam uma solução para resolver, então você vai ter sucesso nisso (COUTO, PI 55).

O destaque para o trabalho coletivo é sugerido pela professora como princípio de inclusão, pois a responsabilidade não estaria nas mãos de um ou dois sujeitos, como fardo ou peso nas costas. Mas, daqueles que trabalham e vivenciam, diretamente, os empecilhos, barreiras impostas ao aluno com deficiência à comunidade escolar, àqueles que não estão na sala de aula sentindo na pele, a inclusão ou exclusão, gestores, coordenadores, supervisores, pessoal de apoio, auxiliar de serviços gerais – porteiro, faxineiro, merendeira, bibliotecário incluindo pais e alunos. A cada um a sua devida atribuição no propósito de efetivar a inclusão na escola.

5.2.2 O trabalho coletivo voltado á resolução dos conflitos reais e vivenciados pelo corpo docente como expectativa da professora em relação à inclusão escolar

O compromisso do todo corpo docente, discente, funcionários e pais é de fundamental importância para que a inclusão aconteça. A realidade da inclusão escolar, na maioria das instituições de ensino, centraliza a responsabilidade de incluir os alunos com deficiência nos professores regular, auxiliar ou das salas de atendimento especial. Cabe ao professor à prática educativa, aos gestores, coordenadores e supervisores a afirmação da proposta no Projeto Político Pedagógico e na estrutura curricular, o apoio na busca por disponibilidade de

recursos, na proposição de capacitações, nas mediações com a família e com órgãos competentes.

Aos alunos cabe o reconhecimento do outro na condição humana e não biológica estática e sem perspectiva de desenvolvimento, avanço ou aprendizado como também a cooperação como par mais experiente diminuindo as limitações de acessibilidade física ou de aprendizado.

[...] Se eu sei que meu amigo tem problema de visão e ele só consegue ler duas questões de cinco que tem na atividade porque cansa, eu vou dividir a tarefa com ele, eu vou ajudar ele. Acho que quando o aluno que não tem deficiência é conscientizado dessa forma, tudo corre naturalmente, assim, a gente não ver tanta diferença com esse aluno com deficiência não, em relação a esse convívio com eles (COUTO, PI 103).

[...] Já aconteceu situação de eu ter um aluno surdo na sala e ele se dá super bem com a turma e a turma conseguir se comunicar com ele, apesar de que eu não conseguia (COUTO, PI 40).

O reconhecimento, aceitação, cooperação do aluno, o modo de ver, sentir, pensar e agir do aluno em relação à inclusão, na ótica da professora participante, parte da ação educativa, do direcionamento, da postura - da “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2006, p. 38), ou melhor, discurso coerente com o prática. A professora relata situações na sala em que “[...] Esse aluno que, eu falei da experiência atual [...] seu o único amigo era outro menino especial. Então quando tinha um trabalho que esse amigo dele não estava ninguém queria fazer com ele” (PI 59) Então eu [...] tinha que pedir a ele [aluno com deficiência] pra pegar algo fora da sala, para eu conversar com a turma (PI 60). Daí surge, a necessidade de diálogo, intervenção da professora no intuito de sensibilizar para a causa, incomodar o outro, despertar a atenção às diferenças sem, com isso, provocar diferenciação a ponto de estigmatizar, ou melhor, provocar discriminação ou mostrar a incapacidade do outro perante a deficiência, mas, pelo contrário, mostrar a diferença para promover a igualdade de direitos.

Nesse sentido, a professora exalta a importância desse outro na constituição do eu e no processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência “[...] a colega que ajudava arranjou amigas novas e se afastou. E a aluna com deficiência estava deixando de vir pra escola” (PI 97).

E aos demais funcionários cabem se inteirar da proposta, do currículo e disseminar, na tarefa que lhe é conferida na escola, os princípios da inclusão. Na condição de porteiro, diminuir as barreiras atitudinais e físicas; bibliotecário, ver a possibilidades de acesso a livros

e materiais disponíveis; a merendeira, observar as prioridades, as especificidades na alimentação; e etc., todos compartilhando do mesmo ideal – a inclusão escolar.

Aos pais, por sua vez, cabe o acompanhamento do progresso do filho - o que a deficiência lhe permite aprender, a luta pela efetivação dos direitos que lhe são negados no próprio espaço educativo, a participação ativa na vida do filho, na saúde, na educação de modo a proporcionar bem estar. Todavia, visualizamos na pesquisa a falta de parceria, a aceitação da deficiência, a negligência além do descrédito em relação ao desencadeamento do processo ensino-aprendizagem do filho com deficiência no Ensino Médio.

5.2.3 Dificuldades apontadas pela professora, na relação família e escola, como impedimento à prática inclusiva

Constatamos na pesquisa que a parceria família/escola é elencada pela professora, não de forma generalizada, como um dos fatores que impedi a efetivação da prática inclusiva “[...] parceria existe, mas a escola está muito mais interessada do que a família [...] se a família estivesse realmente em parceria com a escola eles seriam os maiores interessados” (COUTO, PIs 75, 78). O que se configura como empecilho, ao contrário, pode ser solução como enfatizam Glat (1996); Dessen e Polônia (2005, 2007 *apud* MATURANA 2015, p. 350) “o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar”.

Um dos fatores que tem dificultado esta parceria é a não aceitação, a princípio, da deficiência, “[...] alguns não tem diagnóstico, quando a gente percebe, aí conversamos com o pessoal do atendimento e a família é convocada, muitas vezes a família não aceita [...] eles perdem muito com isso” (COUTO, PI 67). Glat (1996) citado por Maturana (2015, p. 350) destaca que “o nascimento de uma criança com deficiência poderá gerar algumas peculiaridades, como ambivalência de sentimentos e luto pela criança ideal esperada”.

Advinda dessa negação da deficiência se instala a ausência da família na vida do filho realidade percebida no campo de pesquisa de acordo com a fala do sujeito “[...] a escola eu acho que se preocupa mais com esse aluno, com o aprendizado desse aluno, com o desempenho dele, do que a família. Porque assim, eu sinto muita falta da família aqui. (COUTO, PI 76).

A professora denuncia situações de extremo descaso dos pais com os filhos “[...] a gente tem situação aqui de chegar o final do ano querendo ver nota do filho, aí o filho tem desistido [...] problema que a escola não pode resolver sozinha” (COUTO, PI 80).

A fala da professora demonstra a negligência tanto no aspecto educacional como na vida pessoal a ignorância, a falta de acompanhamento e credibilidade na educação em promover aprendizado e, no próprio filho com deficiência, o limitando.

Percebemos que na concepção da família tem se estabelecido a compreensão da deficiência como limitação, impossibilidade, flagelo, tormenta, tristeza e sofrimento. É possível visualizar tal concepção nas relações vivenciadas pela professora participante em seu espaço de trabalho. Todavia, os entendimentos, sentimentos e reações não se generalizam segundo Paniagua (2004 *apud* Maturana, 2015, p. 350)

[...] desde o momento da notícia de que o filho terá alguma deficiência, instala-se nos pais uma preocupação que acompanha a família por toda a vida, relacionada ao presente e futuro daquela criança, variando em maior ou menor intensidade, dependendo da família, seus recursos pessoais e suporte social.

A professora relata que a família não percebe a importância do acompanhamento dos filhos de maiores, por entenderem que uma vez, crescidos são responsáveis por si só e abrem mão de estar com o filho que precisam muito dos pais para lhe dar suporte. Carvalho (2000 *apud* Maturana, 2015) aponta que o sucesso escolar tem relação direta com o apoio da família, aquela que investe no filho com deficiência.

Neste contexto de estudo, a maioria dos pais entendem que a maioridade o extingue da responsabilidade, quando, na verdade, aumenta quando se tem um filho com deficiência.

Está explícito na fala da professora que a parceria escola e família não acontecem como deveria. Os pais quando convocados a comparecerem a escola se preocupam com os registros no boletim para a aprovação e progressão de uma série para outra. Esse posicionamento dos pais não se leva em conta o processo ensino aprendizagem, não se é dada a devida importância às necessidades especiais, educativas.

Portanto, diante das inúmeras situações elucidadas evidenciamos na fala da professora, uma força motriz, incrível, que lhe move em direção à ação inclusiva. Essa força se dá por acreditar na aprendizagem do aluno com deficiência, por não enxergar a deficiência no sujeito, mas que o sujeito com a deficiência desenvolve e o que lhe é permitido desenvolver diante de suas limitações. Resumindo a fala do sujeito, na leitura que fazemos da sua compreensão, ou melhor, da sua significação acerca da inclusão escolar, detectamos que há, por parte da participante, credibilidade na proposta de inclusão, portanto, se propõe inclusiva e que suas intervenções fazem a diferença.

5.3 NÚCLEO III: DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA QUE SE PROPÕE INCLUSIVA

A construção deste terceiro Núcleo de Significação se deu da articulação de três indicadores compostos por conteúdos similares indicando um mesmo campo de discussão que interpretados e compactados nos levou a temática definida no núcleo em análise. Assim, é constituído pelos seguintes indicadores: Indicador 3-Avaliação do desempenho diante das limitações, Indicador 5-Estratégias de enfrentamento ao desafio da inclusão, Indicador 10-Desafios à inclusão e o Indicador 12 - AEE: relações estabelecidas entre o professor regular e o professor auxiliar. Os quais analisados nos propiciará o desvelamento de significações produzidas pelo partícipe da pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências no Ensino Médio.

5.3.1 Inclusão escolar: enfrentamentos na prática pedagógica

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. (FREIRE, 1996, p. 165).

De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica e o materialismo histórico dialético é em atividade que o homem se constitui. E, a educação entendida por Freire (1996) como prática humana viva é via de constituição do humano entrelaçada por sentimentos anseio, desejo, esperança e/ou desesperança, alegria e/ou tristeza, interesse e/ou desinteresse por parte do professor como é destacada em falas anteriores, do sujeito em análise.

Assim sendo, é nas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, nas relações com seus pares e com os discentes, nos conflitos e desafios, permeados por emoções que afeta e mobiliza o sujeito à ação, que ele se transforma e, na condição de ser inacabado, se delinea, sem nunca se chegar a um produto final.

A professora partícipe da pesquisa ao se referir a preparação para a prática inclusiva de alunos com deficiência explícita essa constituição humana a partir da convivência e experiência e não a delimita a formação acadêmica “[...] nossa formação acadêmica a gente não tenha uma preparação específica para isso, o nosso convívio, a nossa experiência, em cada situação diferente que a gente se depara, vamos aprendendo” (COUTO, PI 5).

Portanto, é na prática pedagógica, e somente por ela, que o professor torna-se professor “[...] muitos desses alunos não tem diagnóstico, às vezes a gente que percebe e

identifica, porque vemos que aquele aluno é diferente em algum aspecto, não é igual aos outros” (PI 14).

Deste modo, a partir da compreensão de Freire (1996) de que a prática pedagógica está imbuída de afetos, nos enlaces da emoção pode se afirmar que ela não se esvazia do “ser” para se projetar no mundo, ao contrário, é a própria projeção do mundo no humano e do humano no mundo. Em outras palavras, a prática pedagógica representa a produção cultural da humanidade, porém, suscetível de modificações em virtude da forma, ou seja, do sentido (pessoal) do indivíduo, de significar o mundo e projetá-lo. “Na teoria Vigotskiana, a ação humana não é desvinculada dos motivos, afetos e emoções vivenciados pelo indivíduo. Não existe uma separação entre os afetos e os pensamentos, ao contrário, motivação e emoção constituem sua gênese” (MAZZOTTI, et al, 2010, p. 17).

Assim, a inclusão escolar de alunos com deficiência pode ser significada de várias formas dependendo dos motivos - associados às emoções - que instiga o sujeito, o modo como é compreendida, percebida, visualizada ou vivenciada diante das condições objetivas que permeiam o contexto da prática educativa.

Ao se tratar das significações do sujeito da pesquisa em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, no Ensino Médio, constatamos que a professora pensa a inclusão na ótica da dicotomia existente entre inclusão/exclusão “[...] eu penso na inclusão já vendo o oposto, a exclusão. A gente está incluindo porque eles foram excluídos de alguma forma” (PI 22). Nesta perspectiva, o sujeito da pesquisa direciona o olhar às possibilidades e por acreditar que a efetivação é possível apoia e defende a causa se propondo a prática inclusiva.

Todavia, reconhece os inúmeros desafios vivenciados na escola e, intensivamente, na sala de aula desde a primeira etapa da Educação Básica ao Ensino Superior, com especificidades distintas a cada etapa e nível de escolaridade. Detemo-nos aqui aos desafios/dificuldades apontados pela professora investigada à promoção da prática inclusiva, no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica diante das expectativas à sua efetivação:

[...] Nosso grande desafio é a questão da quantidade de aluno na sala. (COUTO, PI 45).

[...] Eu acho que ele tem que chegar na sala de aula, que tem 40 alunos e ele tem que no decorrer do tempo da aula dele né, do ano, ele tem que conhecer o aluno dele. (PI 85).

[...] Se a gente tivesse uma quantidade menor, a gente conseguiria dá uma atenção diferenciada a esse aluno, mesmo sem professor auxiliar, até porque para algumas deficiências não tem, não vem auxiliar. (PI 46).

[...] sei que é muito complicada a questão da gente ter muito aluno numa sala de aula, da gente às vezes não ter um professor auxiliar pra aquele aluno, aquela ajuda que o aluno precisa. (PI 28).

[...] No Ensino Médio, eles estão, digamos mais independentes. Por exemplo, eles entram na sala a hora que quer sai na hora que quer, vem para a escola no dia que quer, vem no meio do caminho e volta. Não tem aquela coisa do pai deixando, a mãe vir saber como é que tá. (PI 71).

É perceptível na fala do sujeito que tanto condições objetivas, com ênfase a superlotação das salas de aulas, quanto condições subjetivas se configuram como desafios à inclusão escolar de alunos com deficiência. Outro desafio elencado é o desinteresse por parte dos professores (o querer) que implica no olhar sobre a deficiência em si e a inclusão dos alunos com deficiência, na compreensão de avaliação, nas metodologias, na individualização do trabalho. A falta de parceria entre escola e família e os conflitos na relação professor regular/professor auxiliar também se destacam como impedimentos a inclusão.

Estes desafios se estabelecem no contexto escolar, de forma geral, com maior ou menor intensidade, a partir de condições objetivas segundo Mazzotti *et al* (2010, p. 15) “[...] todo ato volitivo, como qualquer outro processo psíquico, encontra-se sempre condicionado por causas objetivas”. Contudo, apesar dos desafios/dificuldades possuírem uma base material que independem da vontade do sujeito não se pode negar as condições subjetivas, o ato volitivo, ou melhor, o interesse do sujeito á superação “[...] a gente não precisa de muita coisa para poder efetivar isso. Acho que basta o professor tentar incluir cada aluno com deficiência” (COUTO, PI 44). A palavra “basta” utilizada no discurso do sujeito, na nossa interpretação, não conduz ao entendimento de negação da objetividade material da realidade e sim enaltece a subjetividade do ser, não que haja preponderância nesse “querer fazer”, porém que a vontade e o desejo de fazer tornam possível acontecer. Para Mazzotti (2010) vontade em si não representa ato volitivo, mas, é exatamente, no “fazer” que ela se expressa.

Nem sempre o indivíduo executa de imediato aquilo a que se havia proposto, tampouco leva até o fim os processos iniciados. No entanto, é precisamente a execução do proposto que dá o tom volitivo ao ato. A eleição da maneira de atuar como a eleição dos fins da ação, pode acompanhar-se de um conflito entre os interesses particulares do indivíduo e seu dever social (MAZZOTTI *et al*, 2010, p. 16).

Podemos inferir, assim, no que concerne á condição subjetiva, que os desafios/dificuldades de incluir, também, são gerados por concepções distorcidas a respeito da inclusão; do modo de sentir, expresso pelas emoções, e do agir do sujeito em relação à proposta inclusiva, diretamente, vinculado a valores defendidos e vividos pelos sujeitos nas

relações sociais “[...] É muito difícil essa efetivação, porque muitos professores, muitos profissionais eles pensam que isso tem que vir de cima para baixo” (COUTO, PI 37).

Desse modo, a inclusão de alunos com deficiência independe de políticas públicas “[...] é preciso ter em mente que uma proposta de inclusão implica transformação de relações sociais sedimentares, já que não se pode fazer uma lei que obrigue as pessoas a gostar uma das outras e respeitar suas diferenças” (SANTOS, SILVA FILHO e OLIVEIRA, 2008, p.113).

Portanto, o agir do sujeito em atividade, em particular, suas estratégias para o enfrentamento dos desafios revelam suas concepções, crenças e valores a respeito da inclusão escolar “[...] se eu vejo um aluno que ele é isolado, que ele tem uma dificuldade de se relacionar e que aquilo ali impede que ele tenha um bom desenvolvimento, um bom desempenho, eu posso mudar nisso. Eu posso mudar minha estratégia ali pra ele melhorar” (PI 87).

Falar em inclusão escolar, para Júlio Santos (2008, p. 24), refere-se a “construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente [...]”. Destacamos abaixo algumas estratégias desenvolvidas pela professora no intuito de maximizar a participação do aluno e superar dificuldades, diárias, na prática pedagógica:

[...] Fazia trabalhos envolvendo ela em outros grupos pra ter contatos com outras pessoas (PI 98).

[...] elaboro as atividades, como eu falei, de acordo com a deficiência, de cada um (PI 66).

[...] não consigo mais nem fazer uma atividade simples, sem ler todas as questões para meus alunos, e não é só na sala dele, eu já absorvi isso de forma geral (PI 20).

[...] Então eu lia muito e via a questão das professoras mais antigas, pela experiência que elas tinham, de como lidavam com esses alunos (PI 15).

[...] às vezes, aquele aluno com deficiência que não tem expectativa de ter uma profissão ou alguma coisa, mas quando a gente orienta, quando a gente incentiva, às vezes ele desperta esse interesse (PI 94).

É perceptível na fala do sujeito a credibilidade no indivíduo com deficiência de aprender o que a deficiência lhe permite e que cada indivíduo possui ritmo e tempo próprio para se desenvolver. Outra, a convicção de que o convívio e as experiências modificam a postura do professor, porém, não são suficientes sendo necessária a busca, incessante, por

informações e a adequação das metodologias as especificidades do aluno. A mobilização do outro seja alunos entre si e/ou profissionais da educação é colocada pelo sujeito como fundamental à efetivação da inclusão na perspectiva de transpor os muros da escola e proporcionar a inclusão social.

Diante das estratégias de enfrentamento postas pela professora em sua prática pedagógica à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência, no Ensino Médio, constatamos que a professora concebe a inclusão escolar como processo em andamento, como algo que precisa ser vivido e incorporado pelos agentes educacionais; a percepção de constituição do outro, de si e, conseqüentemente, da prática pedagógica e a importância das relações mediadas entre professor e aluno, e destes com os pares - a contribuição do outro na aprendizagem e no desenvolvimento.

Outra significação produzida pelo sujeito acerca da inclusão escolar é que esta precisa ser apropriada e objetivada pelo homem em sua atividade, ou melhor, precisa ser conferida a prática a existência concreta dos ideais de inclusão, de modo a ser sentida e experimentada tornando-se prática inclusiva. Corroborando com essa expectativa de apropriação e objetivação Silva (2014, p. 43-44-45) sugere, como estratégia metodológica à efetivação da prática inclusiva, que o professor:

- Crie e adapte, quando necessário, recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Use os pressupostos do desenho universal.
- Procure não tornar o ensino um ato mecânico, sem atrativo e descontextualizado;
- Incentive a amizade entre os alunos com e sem deficiência promovendo atividades cooperativas [...].
- Ajude, também, o aluno com deficiência a expressar o seu desejo. Dê a palavra ao aluno para que ele fale do que necessita.
- Mantenha uma atitude de respeito e de dignidade em relação ao seu aluno com deficiência, lembrando que ele também é aluno; nesse sentido ele tem, como os demais, o dever de seguir as regras estabelecidas pela unidade escolar e por sua classe.

A referida autora, atenta, a estratégia de avaliação, complementa como sugestão que o professor “[...] avalie o desempenho escolar do aluno, mapeando seu processo de aprendizagem no que diz respeito aos avanços, retrocessos e dificuldades na organização dos estudos, no tratamento das informações [...] e participação na vida social” (SILVA, 2014, p. 44). Em relação à avaliação de alunos com deficiência que se configura como um dos empecilhos, relevante, à efetivação da prática inclusiva a professora, sujeito da pesquisa, coloca as suas concepções no relato abaixo:

[...] A inclusão não é só dar a nota pra esse aluno avançar, tem que ser feito um trabalho coletivo direcionado a esses alunos (COUTO, PI 49).

[...] a gente tem que levar em conta todo aprendizado desse aluno (COUTO, PI110).

[...] a gente tem que ver a questão do que ele aprendeu, do que a deficiência dele permite que ele aprenda (COUTO, PI 26).

[...] inclusive esse meu aluno consegue tirar notas bem melhores do que outros alunos que não tem deficiência (COUTO, PI 21).

[...] a gente escuta algumas frases como: “ah, é o aluno especial é privilegiado ele já tem a nota na média”, só que não adianta é a mesma coisa de ter um aluno que não estuda e cola e tira uma nota boa (COUTO, PI 25).

[...] Ele não era aquele aluno que a gente precisa dá nota, ele mesmo conseguia a nota dele, era muito esforçado. (COUTO, PI 43)

[...] vejo o desempenho dele, eu vejo que ele não se escora, ele tá lá, ele pergunta, participa (COUTO, PI 69).

A partir da fala da professora partícipe da pesquisa percebemos que compreende a avaliação como processo contínuo, inerente à prática. Ao considerar todo o aprendizado e desempenho não limita o aluno a provas padronizadas, focaliza as potencialidades do aluno e não a deficiência visualiza o aluno constituído e não determinado capaz de se desenvolver de acordo com o que a deficiência lhe permite. Nesta perspectiva, apresenta algumas estratégias de avaliação utilizadas no seu fazer pedagógico, que coadunam com as sugeridas por Silva (2014), como forma de enfrentamento aos desafios no contexto da atividade docente.

[...] vou passar um trabalho e eu vejo que meu aluno que tem deficiência ele não vai conseguir fazer, minha estratégia é usar esse mesmo conteúdo, mas passar um trabalho diferente (PI 64).

[...] gosto de fazer separado para ficar mais confortável e poder respeitar o tempo dele (PI 33).

[...] tiro um tempo para ficar só com ele porque o barulho da sala também atrapalha daí ele não se concentra (PI 31).

[...] vi que o rendimento dele quando ele lia era menor e quando eu lia para ele era maior (PI 18).

[...] E às vezes, quando eu estou lendo a prova para ele vejo que ele não entendeu a questão [...] leio quatro, cinco, seis vezes (PI 34).

[...] Vendo a questão se ele realmente teve um bom desempenho ou não que é pra, justamente, não acontecer essa cobrança dos outros alunos (COUTO, PI 108).

[...] A gente tem sempre esse cuidado. Ah se hoje tem prova, e não foi impressa a prova dele na fonte, aí eu digo: gente leia a prova dele, ele faz a prova (PI 73).

Esta compreensão/ação faz a diferença contribuindo não apenas com a frequência do aluno na escola, mas, a permanência na sala de aula e a promoção, ainda que de forma sucinta, da aprendizagem. Esta percepção corrobora com a ideia de Santos, Silva Filho e Oliveira (2008, p. 114) “[...] alunos [...] vistos como sujeitos construtores do currículo, e não como objetos do mesmo. Criar condições de permanência nesta perspectiva implica refletir de forma crítica sobre o papel da educação, do projeto da escola, do sistema de avaliação etc.”.

Percebemos ainda, explícito na fala da professora, a sua ação docente e, intrínseca a ela, valores inclusivos defendidos pelo sujeito acerca da inclusão escolar que, por sua vez, não estão descolados da vida pessoal. Estes valores inclusivos “se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito” (AINSCOW, 2009, p. 19).

Nessa direção, Mantoan (2011) em contraversão ao modelo tradicional de organização escolar, em especial, a de avaliação o qual, segundo ela, não corresponde aos princípios da proposta de inclusão, propõe que as escolas sejam organizadas em ciclos de formação/desenvolvimento. Essa nova organização, alunos em níveis de desenvolvimento diferente, possibilita, na relação com o par mais experiente, o desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal. A autora defende que essa convivência aumenta as possibilidades de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

A avaliação é significada pelo sujeito na recíproca avaliação/autoavaliação. Enquanto ocorre a avaliação do desenvolvimento, ou seja, da aprendizagem do aluno pelo desempenho nas atividades propostas, o professor, por sua vez, avalia-se no processo ensino-aprendizagem.

[...] Eu vejo muito pelo desempenho dele se ele não for bem eu acho que é porque eu não orientei bem (COUTO, PI 104).

[...] do mesmo jeito que eu me avalio em relação ao aluno com deficiência quando não obtém uma boa nota, um bom desempenho eu me questiono em relação aos outros também (COUTO, PI 109).

[...] vejo que esse aluno também necessita de mais atenção da minha parte. Então, a nossa auto avaliação começa aí (COUTO, PI 106).

Constatamos, a partir do desejo de mudança da professora extensivo à prática pedagógica no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento dos desafios à inclusão escolar, o comprometimento na realização de práticas inclusivas coerentes com o seu modo de sentir e pensar a escolarização de alunos com deficiência. A ação da professora corrobora com

a afirmação de Mazzotti *et al* (2010, p.15) de que “[...] as transformações humanas implicam dominação e submissão da natureza pelo homem a seus interesses, através do trabalho”.

A professora, ainda, destaca como impedimento à inclusão escolar de alunos com deficiência, específico, ao Ensino Médio, a dificuldade de estabelecer relação de parceria família e escola “[...] a escola eu acho que se preocupa mais com esse aluno, com o aprendizado desse aluno, com o desempenho dele, do que a família. Porque assim, eu sinto muita falta da família aqui” (PI 76).

A questão da ausência da família na escola não é generalizada, porém se difunde da não aceitação dos pais da deficiência do filho. Em relação à não aceitação dos pais da deficiência do filho, Serra (2008, p. 39) explica:

Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e na maioria das vezes o resultado dessa comparação é negativo, considerando sempre o que ele não é capaz de fazer e, muitas vezes, desconsiderando o quanto já evoluiu.

O modo como os pais percebem e tratam os filhos com deficiência nessa etapa de ensino “[...] alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida” (SERRA, 2008, p. 39) inviabiliza, muitas vezes, o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. A maioridade, por exemplo, é causa de negligência por parte dos pais “[...] não sei se a família vai vir. Porque assim, já está no segundo ano, já é quase de maior, daí a família não acompanha muito” (COUTO, PI 70). Os pais entendem que o filho por ter atingido a maioridade não necessita mais de cuidados, atenção e acompanhamento escolar.

A professora enfatiza: “[...] a família ver o quê? O boletim” (PI 77). A maioria dos pais, que “aceitam” que o filho tem alguma deficiência não demonstra preocupação no que se refere à aprendizagem ou aspectos do desenvolvimento do filho, mas o que lhe é de “direito”, na concepção dos pais, a aprovação. Podemos verificar essa afirmação quando a família é convocada à escola e não consegue “[...] ver se essa pessoa tá tendo rendimento, se não tá, em que pode melhorar [...] a gente ia ter sucesso, se essa relação existisse” (PI 79). Nesta condição, a presença dos pais não é relevante, pois não há alteração, modificação ou contribuição no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Essa situação provoca algo mais agravante, a desistência/evasão do aluno pela falta de acompanhamento, ou mesmo, desinteresse dos pais em relação ao desempenho do filho nas atividades escolares. Isso se justifica pela falta de credibilidade, de alguns pais, em relação à

potencialidade do filho em desenvolver competências e habilidades e por os conceberem como indivíduos “incapazes”, “deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência” (SERRA, 2008, p. 39).

5.3.2 Atendimento Educacional Especializado: relações professor regular e professor auxiliar

De acordo com o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 2º, “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

No parágrafo primeiro do referido decreto, os serviços de apoio especializado são denominados de Atendimento Educacional Especializado – AEE e compreendido “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados” (BRASIL, 2011). Este atendimento educacional especializado deve ser oferecido de forma complementar a formação do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio limitado no tempo e na frequência dos estudantes nas salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades. Deve ser integrada a proposta pedagógica da escola.

O Decreto 7.611/2011 ainda prevê o envolvimento da família no intuito de garantir pleno acesso e participação do estudante, atendendo às necessidades específicas do público-alvo da educação especial. O principal objetivo desta política de atendimento educacional especializado é fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular além de garantir serviços de apoio especializado.

Destacamos que a escola campo de pesquisa possui sala de recursos multifuncionais que funciona como polo e o atendimento abrange alunos de outras instituições que fazem parte da rede estadual de ensino. A sala é um ambiente estruturado com equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, específicos, para o atendimento educacional especializado dos estudantes, público-alvo, das instituições atendidas matriculados no ano em curso.

Deve compor as salas de recursos multifuncionais de acordo com o Decreto 7.611/2011 “materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e

outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (BRASIL, 2011). Decreto N.7611/2011, Art. 5º, § 4º).

Constatamos que na escola campo de pesquisa a sala de recurso multifuncional atende as normas especificadas no decreto 7.611/11 e possui não todos, mas alguns equipamentos que torna possível o AEE. Porém, por falta de profissional e a sala de recursos multifuncional – SRM atende apenas num turno “[...] a pessoa da sala de AEE da tarde saiu da escola, pronto, a aluna praticamente desistiu, já não tinha auxiliar e ficou sem esse apoio” (COUTO, PI 81). Portanto, “[...] orientei ela que mudasse porque como a gente tem uma pessoa na sala no outro turno seria melhor pra ela, já que ela não tinha acompanhamento no contra turno” (COUTO, PI 83).

Percebemos que, infelizmente, nem todos os estudantes com NEE são contemplados com esse atendimento na escola campo de pesquisa questão que se instala como barreira. Para o sujeito da pesquisa o AEE é essencial para o processo de inclusão escolar.

[...] A importância de se ter uma sala de atendimento especializado é muito grande porque a pessoa que está lá é preparada e nos orienta e apoia bastante (COUTO, PI 6).

[...] quando a gente tem um aluno com deficiência, mas, ele por exemplo, já participa de algum atendimento, até fora da escola, e já encontra um atendimento aqui, por exemplo esse meu aluno de baixa visão, ele é uma outra pessoa aqui (COUTO, PI 72)

De acordo com a Resolução n. 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, a qual fixa normas para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial, parágrafo único, compete ao professor das SRM realizar o suporte à escola em que se encontra matriculado o estudante com NEE, através do serviço de itinerância. No Art. 9º da referida resolução, “as escolas deverão assegurar ao aluno com deficiência ou mobilidade reduzida as condições de acesso ao currículo”. Assim sendo, “o apoio ao professor em sala de aula, será realizado por um professor auxiliar que atuará em consonância com o professor da SRM e da sala de aula” (BRASIL, 2016).

Em consonância com este dispositivo legal, a professora, sujeito da pesquisa defende a cláusula: “[...] Se existe o professor auxiliar, ele tem que ter muito contato do professor regular” (COUTO, PI 53). Esta relação tem lugar de destaque no discurso da participante do estudo, pois a considera alternativa ou possibilidade de inclusão escolar: “[...] se a gente passa uma atividade com conteúdo e, a professora auxiliar às vezes tem dúvida, a gente já tira a dúvida dela para ela passar pra essa aluna. Então, assim, eu vejo essa relação muito produtiva,

muito vantajosa, para todo mundo” (COUTO, PI 54). A expectativa que circunda em torno da relação professor auxiliar e professor regular diz respeito à sintonia harmoniosa do trabalho coletivo.

Isto tem haver com o diálogo entre os docentes envolvidos na prática educativa de forma a contribuírem com o desenvolvimento do estudante com deficiência: “[...] até da gente ver também a questão de quando e qual disciplina o aluno precisa mais” (COUTO, PI 47).

Assim, coloca-se em pauta: de que forma e em que ocasião o professor auxiliar deve atuar? Até que ponto deve auxiliar de modo a não criar dependência e acomodação no aluno? Em que momento deve estar próximo ou se distanciar? “[...] conversava com a auxiliar dele que era uma pessoa muito bem preparada, e dizia: Olha, vamos conversar com ele e saber qual é a disciplina que ele prefere que você esteja ao lado dele” (COUTO, PI 42).

De acordo com a fala da professora investigada esse diálogo proporciona inclusão, pois há circunstâncias em que o professor auxiliar restringe o campo das relações pessoais e inibe o desenvolvimento de habilidades e da aprendizagem: “[...] chegou uma auxiliar, o aluno quase desistiu. Por quê? Porque quando chegam a auxiliar eles acham que tem que ficar ao lado da auxiliar. Eles se distanciam da turma” (COUTO, PI 41).

6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A mais de um século de história, os debates, discussões e lutas acerca da inclusão escolar se intensificam e se desenham constituindo na sociedade, a partir das conquistas legais, ensaiadas na prática docente, uma teia de significações no campo cultural. Contudo, ainda existem lacunas, ou melhor, uma distância considerável, entre o prescrito, fixado em leis e o fazer pedagógico inclusivo.

A compreensão de diversidade, diferença e igualdade, ritmos distintos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, dentre elas a deficiência, não são, necessariamente, consideradas ao ponto de alavancar e fazer decolar o bonde da inclusão escolar.

Apesar do fervoroso e significativo movimento em prol de uma educação para todos, na década de 90, com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, na cidade de Salamanca, na Espanha, que resultou no salto quantitativo do número de matrículas de alunos com deficiência na sala comum do ensino regular e impulsionou o desenvolvimento de práticas inclusivas, a efetivação da inclusão escolar ainda é encarada, por alguns profissionais, como utopia.

O acesso à escola como apregoa a legislação vigente é perceptível apesar de não garantir condições necessárias de permanência nem tão pouco de inserção no processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, a inclusão, na maioria das vezes, apesar da distinção, em termos legais, entre integração e inclusão, configura-se como integração de alunos com NEE à classe comum do ensino regular. Dessa forma, entendemos que a inclusão pode ser percebida por ângulos diferentes, ou seja, significada pelos sujeitos que compõem a coletividade, numa dimensão subjetiva, pois o homem no seu processo histórico produz socialmente novos conceitos sobre o mundo e os objetos que o circundam.

Movidos pelo sentimento de angústia, como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e supervisora do Ensino Médio, em diversas situações de conflitos com alunos com deficiência, nos lançamos à busca de conhecimentos, ou mesmo, preparação que nos capacitasse para o atendimento educacional a alunos com NEE, de modo a alcançá-los, ou melhor, contemplá-los com o direito à aprendizagem. A questão era como inserir estes alunos no processo?

Na verdade, como sentidos constituídos de inclusão, buscávamos adquirir técnicas de manejo, estratégias específicas, um manual de instrução de como lidar com cada deficiência que pudéssemos, por ventura, nos deparar na sala de aula.

Assim sendo, a pesquisa a qual se propôs apreender as significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência nos proporciona, também, novas significações a respeito da inclusão. Faz-nos percebê-la como fenômeno em processo, e a nós mesmo, como seres em constituição.

Inicialmente, advertimos que as significações apreendidas da professora, correspondem apenas a aproximações das zonas de sentido acerca da inclusão escolar. Tais aproximações são representações instáveis, mutáveis e determinantes do período histórico vivido, mas que contribuirão na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e a formação dos sujeitos em constituição. Proporcionará aos agentes educacionais a produção de novos significados e sentidos acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência em classe comum, do ensino regular.

A partir do estudo, desvelando significações produzidas pela professora participante, acerca da temática, afirmamos que estas, são constituições profissional e pessoal. A não intencionalidade da professora à prática educativa comprova que a decisão ou opção pelo exercício da docência não faz parte dos seus caracteres biológicos, ou melhor, não é inato ao ser humano, nem vocação, e sim constituído nas relações familiar e de trabalho, vivências e experiências proporcionadas no decorrer da vida profissional. No caso, a partícipe se faz professora na profissão com alunos com deficiência, delinea a prática educativa inclusiva.

Assim sendo, a docência não está pronta e acabada. A adesão à proposta inclusiva está atrelada à forma como o sujeito a significa, o se propor e lançar-se ao desconhecido por acreditar que há sempre algo a se aprender e que as práticas precisam se inovar, pois tudo se faz novo, progride, transforma, muda de lugar, altera-se.

Dessa forma, as práticas precisam se adequar e estruturar, contínua e, constantemente, às mudanças culturais e desenvolvimento científico e tecnológico que ocorrem na sociedade. Como tudo está em movimento, as práticas não são diferentes, não podem estacionar por correr o risco de ficarem fossilizadas, engessadas, fixas, estáveis e padronizadas. Mas, compreendidas como reticências que não se chega a um ponto consolidado, pois tudo se constitui historicamente.

Logo, a inclusão escolar passa por esse movimento de apropriação e objetivação pelo sujeito, constituindo a história e, por sua vez, tecendo a cultura de uma sociedade. A cultura da inclusão se instala, aos poucos, nos contextos sociais, o que resulta numa quebra de

paradigmas, conceituais ou conceptuais, no combate a estigmas, estereótipos, discriminação e destituição de barreiras, principalmente, atitudinais que impedem a efetivação da inclusão escolar, enfim, na reestruturação das práticas, significada pelos docentes de forma singular, e constituição do sentir, pensar e agir dos sujeitos acerca da inclusão.

O foco para tal reestruturação e constituições, nas proposições do sujeito da pesquisa, é proveniente da dimensão do olhar do professor sobre a pessoa com deficiência e o fenômeno inclusão escolar. O olhar contemplativo, sensível, não o de misericórdia e compaixão que o faça aceitar ou tolerar as pessoas com deficiência ao ponto de tentar incluí-las, mas o olhar que percebe e reconhece o outro como ser capaz de se desenvolver.

Este olhar está diretamente direcionado à visão de possibilidades do fazer acontecer a inclusão escolar, por compreender a diferença como normalidade na diversidade dos contextos e condições humanas que o indivíduo vive. O olhar que altera o olhar do outro e o faz retrospectivo, pois nos constituímos nestas afetações, relação homem/mundo.

Assim, a deficiência, antes compreendida como “defeito” inerente ao sujeito, parte de outro ponto, dos impedimentos provocados por barreiras que obstrui a participação do indivíduo em igualdade de condições na sociedade. Portanto, o discurso atual é de superação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais que possam restringir ou limitar a participação social da pessoa.

Nessa direção, a pessoa não é mais portadora da deficiência, a deficiência se configura para além dos impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensoriais que a pessoa possua, mas das barreiras sociais que diminuem as possibilidades de ação do sujeito.

Desse modo, a constituição da prática pedagógica passa pelas influências da realidade concreta - condições materiais de sobrevivência; das condições subjetivas, significações pessoais do indivíduo imbuídas de valores, crenças e concepções; das vivências e experiências no fazer, propriamente dito, na busca por conhecimentos e inovação da prática através de formações e capacitações.

No que diz respeito à formação, a professora sugere uma espécie de formação coletiva, em exercício, capaz de atender a demanda de alunos com deficiência no ano em curso. Atenta não para capacitações em prol do atendimento de deficiências específicas, mas cursos de formação que tragam o professor para a realidade e o sensibilize para a causa e provoque nele o desejo de fazer acontecer, de acreditar nas possibilidades, promovendo nova significação de suas práticas.

Constatamos que o modo de sentir e pensar a inclusão mobiliza o sujeito da pesquisa, à ação, ou melhor, a prática inclusiva. Esta ação, por sua vez, é revestida de poder, justamente, por tornar possível o improvável; perceber a pessoa com deficiência capaz de desenvolver habilidades diante de suas limitações e compreender a avaliação incorporada à prática como condição para reflexão da ação, planejamento e autoavaliação.

Evidenciamos que a efetivação da inclusão escolar está direcionada ao “querer do professor” atribuída à responsabilidade e ao compromisso do docente com a prática educativa. O “depende do professor” é significado, pelo sujeito da pesquisa, como força movedora da ação, sem com isso ignorar as condições objetivas que se manifestam como impedimentos. Corroborando com o sentido desse termo utilizado “depende do professor” Freire (1996) traz a seguinte ilustração: assim como não é possível sair na chuva, sem proteção, e não se molhar “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”.

Nesse sentido, entendemos que as condições subjetivas podem sobrepor-se às condições objetivas, na prática educativa, desde que, o professor assuma uma postura dialética, percepção da complexa contradição da realidade, de modo a superar a relação dicotômica existente entre os pares, reconhecendo os limites sem, contudo, esbarrar neles, na ótica das possibilidades de ação.

Portanto, acreditar nas possibilidades alimenta as expectativas do sujeito em relação à prática inclusiva. Suas expectativas giram em torno do trabalho coletivo como princípio de inclusão, ou melhor, do compartilhar dos conflitos para tomada de decisões, da formação para a atuação local, a corresponsabilidade entre agentes educacionais alunos, família e sociedade.

À família, especificamente, é atribuída o papel do cuidar, acompanhar, estimular e acreditar no potencial do filho com deficiência e em parceria com a instituição escolar. Esta, porém, não acontece e a ausência dos pais é entendida, pelo sujeito da pesquisa, como negligência advinda da não aceitação ou descrédito na educação para promover aprendizado do próprio filho, pela condição da deficiência.

Detectamos nas significações apreendidas acerca da inclusão escolar que a professora acredita na proposta de inclusão, suas intervenções fazem a diferença e, portanto, se propõe inclusiva. Essa proposição à prática inclusiva é percebida nas estratégias utilizadas para driblar as adversidades, desafios impostos pelas condições materiais em que se dá o trabalho laboral.

Enfim, a professora significa a inclusão escolar como processo em andamento, como algo que precisa ser vivido e incorporado pelos agentes educacionais e pela sociedade, como constituição do outro, de si e, conseqüentemente, da prática pedagógica.

Em se tratando de constituições, queremos aqui destacar as contribuições das disciplinas à nossa formação e construção deste trabalho dissertativo, ofertadas pelo professor Dr. Júlio Ribeiro Soares e a professora Dra. Silvia Maria Costa Barbosa, a princípio, em caráter especial e as disciplinas Tópicos Especiais em Educação: Trabalho Educativo e Subjetividade I, II, III e IV, ofertadas durante os quatros semestre na condição de aluna efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

Essas disciplinas e os estudos do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES nos deram suporte teórico e prático para o desfecho desta produção, a partir dos estudos de aprofundamento acerca da Psicologia Sócio-Histórica e as vivências em pesquisas de campo, desenvolvidas paralelamente à dissertação, sobre as significações do professor - aspectos da prática docente.

Vale salientar que os estudos desenvolvidos no GEPES são oriundos de uma pesquisa rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD o qual não podemos deixar de exaltar seus feitos. As missões do PROCAD foram de grande relevância para a nossa produção acadêmica por nos possibilitar a participação em eventos, a produção de artigos e capítulo de livro articulados a temáticas semelhantes entre as quatro universidades que compõem este programa: Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP sob a coordenação geral da professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

Concluimos a dissertação com o sentimento de dever cumprido, mas o desejo de dar continuidade aos estudos na área da inclusão escolar. Esta pesquisa não tem caráter de fim, mas princípio de investigações de apreensões de significações produzidas por outros sujeitos pais, discentes com deficiência, sociedade civil e/ou agentes educacionais acerca da inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. De acordo com os dados do Censo Escolar 2017 a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio, 28,2%, é preocupante e nos faz perceber que não apenas as pessoas com deficiência são excluídas, mas todos aqueles que lhe são negados os direitos fundamentais.

Portanto, na compreensão de exclusão como um fenômeno de afetações profundas, tanto em aspecto psicológico (subjetivo) quanto em aspectos material (objetivo), no sentido de deixar à margem e causar sofrimento e perdas de direito indagamos: Quais são as significações produzidas pelos agentes educacionais acerca da exclusão e inclusão dos sujeitos? Os estudantes que não são compreendidos ou diagnosticados deficientes, os “ditos

normais”, lhe são garantido o direito de aprender? Quais as significações expressas pelos sujeitos responsáveis pela elaboração de documentos que regem a educação acerca da inclusão escolar? Como pensar um sistema educacional inclusivo no contexto excludente do sistema social capitalista?

Investigar nos torna artesão da cultura e, com esse pincel na mão, constituímos o mundo e a nós mesmos. Somos responsáveis pela edificação da história, e fazer parte da história é nos apropriarmos da realidade, subjetivando-a e, ao mesmo tempo, objetivando-nos nela num processo cíclico. Esta é a nossa condição humana de ser Sócio-Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, Ana Lucia. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 23, 2º sem. de 2006, p. 103-121. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a06.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, ano 26, n. 2, p. 222-245, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo, SANCHES, Sandra Gagliard. Reflexões sobre sentido e significado. *In: A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-110.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar. 2015.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 22 jun., 2017.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia Sócio-Histórica**. 2011. 225 f. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo - SP, 2011.

BOOK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchalsen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-46.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e uma atuação compromissada. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia. GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1. Brasília: MEC/SEE, out. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista Educação Especial**, Brasília, v.4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL, Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017** – Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para si. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria de Melo; LIMA, Maria da Glória S. Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas** (volume I). Teresina: EDUFPI, 2012.

CROCHIK, José Leon. Preconceito e Educação inclusiva. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Guacira dos Santos (orgs.). **Educação Inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. João Pessoa: Idea, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Publicado em: 24 set.2016, revisado em: 27 fev. 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/inclusao>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva** Brasília: UNESCO, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira, BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016, p. 27-42.

GONZÁLEZ, Rey, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e História**. 6. ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2000.

LEONTIEV, Alexis. N. Actividad, consciência e personalidade. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Introdução evolucionista à Psicologia. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **L'ideologie Allemande**. Paris: Sociales, col. Essentiel, 1982.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. *In*: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. - São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

MEDEIROS, Umberto de Araújo. **A mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada do professor**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Manoel Orisvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kolh. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo; Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana. **As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em história: análise das significações de um licenciando**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dissertação de mestrado. Mossoró/RN, 2016.

SANTOS, Júlio Maia F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-29.

SANTOS, Bianca Fátima Cordeiro dos; SILVA FILHO, Luciano Ferreira; OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos. Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 107-121.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SERRA, Deyse. Inclusão e ambiente escolar. *In*: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31-44.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção Pedagogia e Educação).

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 71, jul. 2000.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) -. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora da UFPR.

SZIMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre entrevista em pesquisa. *In: _____*. (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. O papel do 'outro' na consciência do 'eu'. *In: Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975, p. 149-179.

APÊNDICE

Questões norteadoras da entrevista

Objeto de Estudo:

Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio

Trazer à tona, ou melhor, tornar explícito os sentidos e significados atribuídos à prática na perspectiva de inclusão; a concepção e ação do docente em relação ao atendimento às deficiências que lhe é conferido; os conflitos decorrentes desse “atendimento”; as expectativas de melhorias reais para que a inclusão se concretize; suas necessidades formativas além de provocar, a partir do seu discurso, discussões direcionadas a práticas inclusivas, no fazer pedagógico, que venham a suprir as necessidades do educando no processo ensino-aprendizagem.

Entrevista Semiestruturada

Preparação:

Apresentação do entrevistador, o sigilo absoluto nas informações produzidas, a utilização de nomes fictícios, o objetivo da pesquisa - delimitação da pesquisa e a devolutiva para alterações de acordo com a fala do sujeito.

Informações Importantes:

Nome Fictício:

Formação acadêmica:

Formação continuada:

Disciplina que leciona:

Anos de experiência na docência:

ENTREVISTA SEMIABERTA

Fale um pouco sobre sua vida profissional.

Relate um pouco das experiências vivenciadas com alunos, com deficiência, no decorrer de sua prática pedagógica.

Como pensa e sente a inclusão escolar de alunos com deficiência?

Você percebe dificuldades à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, em sala comum, na rede regular de ensino? Quais?

A quem de fato cabe a efetivação dessa política?

Quais suas expectativas em relação a sua efetivação?

Que estratégias pedagógicas utiliza para garantir a todos igualdade de acesso, permanência e aprendizagem?

Como se dá o seu planejamento, como elabora as atividades e de que forma ocorre a avaliação do Aluno com deficiência?

Há parceria escola x família?

Como o aluno deficiente é percebido pelos demais agentes educacionais, pais e alunos “ditos normais”?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

PESQUISADOR: Bom dia professora, nós vamos iniciar nossa entrevista e essa entrevista faz parte de uma atividade do mestrado, uma atividade de pesquisa e o objeto do nosso estudo são as significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio. Primeiramente eu quero que a senhora fale um pouco sobre sua vida profissional

ENTREVISTADO: Bom dia, sou professora já a sete anos, iniciei minha carreira como professora voluntária num programa federal onde eu trabalhava com alunos que precisavam de reforço escolar. Então, a partir dessa minha experiência eu já fui ganhando um certo conhecimento com alunos que precisavam de uma atenção diferenciada. Recebi alunos de várias séries, no caso eram alunos do fundamental maior e menor, além de alunos com alguma deficiência. Trabalhei nesse programa durante três anos. Logo após eu trabalhei como pedagoga numa escola privada por 1 ano, e depois, eu entrei como professora efetiva na rede estadual trabalhando no Ensino Médio. Tendo eu já passado por algumas escolas e, tantos níveis de ensino, já me deparei com muitas deficiências e apesar de que na nossa formação acadêmica a gente não tenha uma preparação específica para isso, o nosso convívio, a nossa experiência, em cada situação diferente que a gente se depara, vamos aprendendo. A importância de se ter uma sala de atendimento especializado é muito grande porque a pessoa que está lá é preparada e nos orienta e apoia bastante.

PESQUISADOR: Eu queria que você falasse um pouquinho do seu percurso como chegou à docência.

ENTREVISTADO: Eu nunca tinha pensado em ser professora. Mas aí, eu fiz meu primeiro vestibular para Administração, porque no nível médio eu trabalhava como estagiária da Previdência Social, eu lá convivia com várias pessoas que cursavam administração, eu acho que me senti influenciada, mas quando eu fui fazer a prova, eu vi que não era o que eu queria, porque eu não gosto muito da área de exatas. E, comecei a dar uma olhada, na época era o PSV da UERN e a gente recebia um catálogo com as descrições dos cursos e ao ler eu achei que letras seria um bom curso para mim, especificamente Espanhol, porque já gostava da língua, já o segundo vestibular eu tentei para letras e passei. Então aí eu fui a cada novo período gostando das disciplinas, gostava também do ambiente escolar, tá sempre conhecendo gente nova. Conhecer uma história nova e poder ajudar então acabei escolhendo ser professora na faculdade mesmo, mesmo só tendo começado a lecionar quando eu concluí o curso. Antes eu trabalhava como auxiliar de escritório, numa terceirizada aqui da cidade, então, assim que eu me formei eu saí dessa empresa e já comecei a trabalhar como professora, para adquirir experiência, para quando passasse em um concurso já tivesse alguma experiência.

PESQUISADOR: Na família tem algum professor alguém que influenciou essa sua decisão?

ENTREVISTADO: Minha vó foi professora, minha mãe e minhas tias também foram, hoje não mais, acabaram seguindo outros caminhos, mas todas fizeram magistério. Minha vó que era formada em geografia, minha mãe e duas tias trabalhavam como professora, e eram formadas no Magistério.

PESQUISADOR: Você acha que essas experiências familiares afetaram de alguma forma a sua escolha?

ENTREVISTADO: Sim, também porque na época que eu fazia o Ensino Médio minha mãe e minha avó elas tinham uma escola de ensino infantil, então eu sempre ia pra lá ajudar e acabei me afeiçoando assim a profissão, já não pensava em ser professora, mas já gostava daquele ambiente.

PESQUISADOR: Relate um pouco das experiências vivenciadas com alunos com deficiência no decorrer da sua prática pedagógica.

ENTREVISTADO: Então, em sete anos eu tenho encontrado vários alunos com deficiência diferentes, e a questão de não estar preparada em relação a ter conhecimento específico para lidar com esses alunos dificulta bastante meu trabalho. Muitos desses alunos não tem diagnóstico, às vezes a gente que percebe e identifica, porque vemos que aquele aluno é diferente em algum aspecto, não é igual aos outros, né? Então eu lia muito e via a questão das professoras mais antigas, pela experiência que elas tinham, de como lidavam com esses alunos, já que eu não tenho essa formação específica, busco informações na internet, como por exemplo, estratégias e como elaborar certas atividades.

PESQUISADOR: Tem alguma experiência que você possa relatar que marcou a sua trajetória?

ENTREVISTADO: Tem uma atual, eu já sou professora desse menino já faz o que? uns três anos. Ele tem baixa visão e a cada ano que passa piora a situação dele. Então, quando eu comecei a ser professora dele a fonte da letra que precisa para ele poder ler de forma confortável era 18, hoje já é 72. Como eu vejo que cansa muito quando eu trago uma atividade pra ele, que vem 10 ou 15 folhas, sendo apenas cinco questões. Então eu comecei a conversar com ele. Me diga uma coisa, você prefere o quê? Você prefere que eu imprima sua atividade nessa fonte ou você prefere que eu leia? Que eu seja sua ledora? Ele respondeu: “Não professora, prefiro que seja ledora porque eu fico menos cansado”. Então assim, eu vi que o rendimento dele quando ele lia era menor e quando eu lia para ele era maior. Assim, ele se desenvolvia muito melhor. E, essa experiência com ele muda muito a minha postura em sala, porque eu vejo que como ele não ver bem ele senta na frente, ele depende muito do que eu falo. Então eu me prendo muito a essa situação com ele. Eu não consigo mais nem fazer uma atividade simples, sem ler todas as questões para meus alunos, e não é só na sala dele, eu já absorvi isso de forma geral, até porque eu acho que chama mais atenção e eu vejo que quando a gente faz isso, usa essa metodologia com eles, eles aprendem mais, inclusive esse meu aluno consegue tirar notas bem melhores do que outros alunos que não tem deficiência.

PESQUISADOR: É... como você pensa e sente a inclusão escolar desses alunos com deficiência?

ENTREVISTADO: Eu penso na inclusão já vendo o oposto, a exclusão. A gente está incluindo porque eles foram excluídos de alguma forma. Então eu vejo que, a escola, ela, apesar de todos os obstáculos, de toda falta de estrutura, as vezes de suporte que a gente não tem, mas eu vejo a inclusão como uma coisa que tá crescendo, né, que a gente tá progredindo. E a cada ano quando chega um novo aluno com uma nova situação, eu vejo que infelizmente não são todos os professores que tem esse olhar. Então, por isso que às vezes, que a gente escuta de algumas frases com: “ah, é o aluno especial é privilegiado ele já tem a nota na média, só que não adianta é a mesma coisa de ter um aluno que não estuda e cola e tira uma nota boa”. Então a gente tem que ver a questão do que ele aprendeu, do que a deficiência dele permite que ele aprenda. Então se, a gente está trabalhando o corpo humano e eu vejo que ele só tem condições de ver a parte externa, então vamos trabalhar a parte externa pelo menos num é? Então, eu acho que a inclusão acontece a partir do momento que cada um se sensibiliza com aquela situação que a gente se depara. Então se não houver isso, eu sei que é muito complicada a questão da gente ter muito aluno numa sala de aula, da gente as vezes não ter um professor auxiliar pra aquele aluno, aquela ajuda que o aluno precisa. Eu falo isso porque só tenho uma aula por semana então assim, é muito complicado. Mas aí depende muito do professor, eu já uso minhas extrarregências para dar um auxílio a esse aluno, durante a prova eu não tenho como ser a ledora dele, eu já tiro um tempo para ficar só com ele porque o barulho da sala também atrapalha, daí ele não se concentra. E, as vezes até a gente dando essa atenção diferente, na sala de aula com os outros alunos, eles se sentem diferentes. Então eu gosto de fazer separado para ficar mais confortável e poder respeitar o tempo dele. E as vezes quando eu estou lendo a prova para ele vejo que ele não entendeu a questão, então falo: Quer que eu leia de novo? “Quero”. Leio quatro, cinco, seis vezes, aí ele fica olhando. Falo: Quer que eu leia de novo? Não tem problema se quiser, pode dizer. Tento deixar ele bem a vontade, justamente, porque eu quero que ele tenha aquela nota, no boletim dele, porque realmente aprendeu, não porque ele tem direito a essa nota.

PESQUISADORA: Você percebe dificuldade à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio em sala comum na rede regular de ensino?

Entrevistado: Sim. É muito difícil essa efetivação, porque muitos professores, muitos profissionais eles pensam que isso tem que vir de cima para baixo. Então se eu estou com meu aluno aqui, eu sei que existe essa lei, eu sei que tenho essa possibilidade, talvez 50% seja minha responsabilidade, né? Porque eu estou diretamente com ele. Claro que como eu falei a questão da gente não ter uma preparação pra isso, “a porque não tenho um curso”, é uma desculpa muito usada. Mas a gente tem uma sala, a gente tem internet, tem o apoio de uma pessoa que tá para orientar a gente. Então, assim, eu tenho muito contato com o pessoal da sala de AEE, se eu vejo uma coisa diferente, já peço ajuda, orientação. Já aconteceu situação de eu ter um aluno surdo na sala e ele se dá super bem com a turma e a turma conseguir se comunicar com ele, apesar de que eu não conseguia. Se ele tinha alguma dúvida, o aluno que ajudava a ele falava: “Professora ele não entendeu isso”. Aí eu explicava e esse aluno

repassava a explicação. Mas quando chegou uma auxiliar, o aluno quase desistiu. Porque? Porque quando chega a auxiliar eles acham que tem que ficar ao lado da auxiliar. Eles se distanciam da turma e eles perdem o interesse de vir pra escola. Então, muitas vezes até eu conversava com a auxiliar dele que era uma pessoa muito bem preparada, e dizia: “Olha, vamos conversar com ele e saber qual é a disciplina que ele prefere que você esteja ao lado dele, então assim, você já dá um tempo livre a ele, não fica o horário todo na sala”. Falei isso porque ele mudou muito o comportamento, o desenvolvimento dele já não era do mesmo jeito, o rendimento caiu, ele faltava demais. Depois que a gente conversou sobre isso e que ela começou a fazer isso. De dá esse espaço a ele, ele voltou ao normal, voltou a interagir com a turma. Ela não ficava mais perto dele a aula toda, ficava perto dos professores, quando ele precisava de ajuda ela se aproximava. Ele não era aquele aluno que a gente precisa dá nota, ele mesmo conseguia a nota dele, era muito esforçado.

PESQUISADOR: A quem de fato cabe essa efetivação?

ENTREVISTADO: Acho que todo mundo tem sua parcela aí né, de ajuda, mas eu acredito que a escola tem a maior parte. Porque assim, a questão política, disso vim, dos governantes, já existe, já existe a lei. Então assim, a gente não precisa de muita coisa para poder efetivar isso. Acho que basta o professor tentar incluir cada aluno com deficiência. Nosso grande desafio é a questão da quantidade de aluno na sala, principalmente. Se a gente tivesse uma quantidade menor, a gente conseguiria dá uma atenção diferenciada a esse aluno, mesmo sem professor auxiliar, até porque para algumas deficiências não tem, não vem auxiliar. Às vezes se tem, na escola é um, a gente divide pra dois, três alunos. Mas até da gente ver também a questão de quando e qual disciplina o aluno precisa mais. É assim porque acontece muito da gente “ah esse aluno tem essa deficiência, na aula de humanas ele se sai super bem sem a auxiliar, mas na de exatas, não, ele precisa de um professor. E ter a atenção do professor é essencial. A inclusão não é só dar a nota pra esse aluno avançar, tem que ser feito um trabalho coletivo direcionado à esses alunos.

PESQUISADOR: Você acredita que tenha uma formação adequada que possa e dá ao professor condições de atender os alunos com deficiência específica?

ENTREVISTADOR: Acredito assim, no início do ano o pessoal do AEE já faz a listagem dos alunos com necessidades. Elas observam os diagnósticos que chegam à escola e assim já sabem das deficiências, eu acho que poderia ser disponibilizado algum curso para os professores, não é? “A, se na série tal tem um aluno com certa deficiência, vamos ministrar um curso, trazer o professor dessa sala para orientar, para incentivar o a realmente fazer uma coisa diferente, direcionado. Então não seria nem a questão de, esse curso servir para o professor aprender a lidar com isso não, porque a gente tem enes formas de conseguir isso sem precisar de ter um curso desses. A formação à distância tá aí para isso. E tem gratuita. Mas, eu falo assim, de trazer o professor para a realidade. Se existe o professor auxiliar, ele tem que ter muito contato do professor regular. Inclusive, aqui tem uma que chegou agora, tem auxiliar e ela ajuda muito, por exemplo, a idade mental dela é para ser mais ou menos de um aluno de 5º ano, ela faz a 1ª série do Ensino Médio. Os professores já repassaram o conteúdo para a auxiliar, elabora as atividades e aplica, mas antes o professor analisa a atividade. Se a gente passa uma atividade com conteúdo e, a professora auxiliar as vezes tem dúvida, a gente já tira a dúvida dela para ela passar pra essa aluna. Então, assim, eu vejo essa relação muito produtiva, muito vantajosa, para todo mundo. Porque todo mundo acaba colaborando para o aprendizado dessa aluna.

PESQUISADOR: Quais são as suas expectativas em relação a efetivação da inclusão escolar?

ENREVISTADO: Minha expectativa é que essa sugestão que eu acabei de falar pudesse ser utilizada, se ela vier a acontecer, minha expectativa é que, se a gente caminhar junto, isso melhoraria muito mais. Porque a partir do momento que você tem um problema e você expõe o problema e juntos tentam uma solução para resolver, então você vai ter sucesso nisso. Mas, enquanto o problema for uma coisa que não é todo mundo que sabe, então, vai ficar do jeito que tá, e por mais que digamos que por exemplo, de treze disciplinas a gente tenha três professores com o pensamento de que esse aluno

precisa de estímulo e acompanhamento diferenciado, e os outros não. Então esse aluno vai tá perdendo muito. Além de ter seu direito à educação de certa forma negado.

PESQUISADOR: No caso suas expectativas é que o professor...

ENTREVISTADO: se sensibilize e a cada situação nova que aparece e principalmente quando a gente tem o apoio de uma sala especializada, e também de um professor auxiliar, que tudo isso ajude o professor regular a trabalhar de forma diferente com esse aluno. Acho que o professor tá precisando é ver esse aluno de forma diferente, e não só “a inclusão é ele está aí na sala, pronto”, ele precisa muito mais do que só a socialização. Esse aluno que, eu falei da experiência atual, ele na outra escola não interagia com as pessoas. Ele só saía da sala na hora do intervalo e voltava, seu o único amigo era outro menino especial. Então quando tinha um trabalho que esse amigo dele amigo não estava, ninguém queria fazer com ele. Então eu tinha que pedir a ele pra algo fora da sala, para eu conversar com a turma. Então eu acho assim, até a questão da turma, de aceitar essa pessoa, vai depender muito do professor, da postura do professor. Se o professor não mostra a necessidade dessa inclusão, os alunos não vão saber como lidar com essa situação.

PESQUISADOR: Que estratégias pedagógicas você utiliza para garantir, á todos à igualdade de acesso, permanência e aprendizagem?

ENTREVISTADO: Minha estratégia, eu sempre penso uma metodologia que eu veja que, tanto meu aluno sem deficiência quanto aquele com deficiência, consiga aprender aquilo que eu quero ensinar. Então, se eu vou passar um trabalho e eu vejo que meu aluno que tem deficiência ele não vai conseguir fazer, minha estratégia é usar esse mesmo conteúdo, mas passar um trabalho diferente. Muitas vezes o objetivo também é diferente, porque vejo a questão da limitação, e assim consigo ter resultados satisfatórios.

PESQUISADOR: Como se dá o planejamento?

ENTREVISTADO: No planejamento eu elaboro as atividades, como eu falei, de acordo com a deficiência, de cada um. Apesar das turmas que eu tenho esse ano, eu não tenho muita variedade de deficiência não, mas alguns não tem diagnóstico, quando a gente percebe, aí conversamos com o pessoal do atendimento e a família é convocada, muitas vezes a família não aceita. Então assim, eles perdem muito com isso. Eu tenho um aluno que ele tem déficit de atenção. Então eu vejo que é muito complicado porque ele é muito isolado. Então o que foi que eu fiz, na sala dele na sala dele eu sempre faço muita dinâmica, tudo que eu faço lá é em dupla que é pra ele interagir. Não deixo fazer sozinho, porque quando se ele diz que vai fazer sozinho, ele não faz, mas se tiver com um amigo ele faz. Eu vejo o desempenho dele, eu vejo que ele não se escora, ele tá lá, ele pergunta, participa. Até uma prova na sala dele eu só faço em dupla por causa disso. Então assim, eu vejo que isso melhora e até a questão quando eu vi a listagem dos alunos com deficiência ele não tá, né, então aí, não sei se a família vai vir. Porque assim, já está no segundo ano, já é quase de maior, daí a família não acompanha muito.

PESQUISADOR: Você acredita que a inclusão no Ensino Médio é mais difícil que a inclusão no Ensino Fundamental?

ENTREVISTADO: Acredito. Principalmente se não tiver esse diagnóstico, se a família não já tiver consciência. No Ensino Médio, eles estão, digamos mais independentes. Por exemplo, eles entram na sala a hora que quer sai na hora que quer, vem para a escola no dia que quer, vem no meio do caminho e volta. Não tem aquela coisa do pai deixando, a mãe vir saber como é que tá, no Ensino Médio não tem isso. Então, assim, eu acho mais difícil por isso. Então quando a gente tem um aluno com deficiência, mas, ele por exemplo, já participa de algum atendimento, até fora da escola, e já encontra um atendimento aqui, por exemplo esse meu aluno de baixa visão, ele é uma outra pessoa aqui. Porque aqui eu digo que ele se descobriu. Aqui ele é o líder da sala, foi escolhido como líder da sala pelos colegas, ele tem esse atendimento especializado. Então assim, ele tá sempre em atividade. A gente tem sempre esse cuidado. “Ah se hoje tem prova, e não foi impressa a prova dele na fonte, aí eu digo:

“gente leia a prova dele, ele faz a prova”. Se não dá certo assim, faça uma outra atividade. Ele usa também a tela do celular. Ele tá agora com tablete. É tudo grande, ele consegue ver tudo grande, isso faz com que ele desenvolva muito bem as atividades.

PESQUISADOR: É, você falou um pouco sobre a família, né a dificuldade do aluno com deficiência no Ensino Médio em relação à família, mas você ver algum tipo de parceria família/escola?

ENTREVISTADO: Essa parceria existe, mas a escola está muito mais interessada do que a família. Então, a escola eu acho que se preocupa mais com esse aluno, com o aprendizado desse aluno, com o desempenho dele, do que a família. Porque assim, eu sinto muita falta da família aqui. Não em questão de nos procurar enquanto professores não, porque no Ensino Médio, realmente, não existe isso dos pais tá procurando os professores, mas em relação a eles até virem aqui falar com o pessoal do atendimento pra saber se precisam de uma ajuda em alguma coisa, se tá saindo bem... A família ver o quê? O boletim dele está com notas na média? acho que noventa por cento é assim. Então assim, se a família estivesse realmente em parceria com a escola eles seriam os maiores interessados, já que são eles a família desse aluno. É eles que lidam, é eles que vão conviver. Então acho a família tem muita falha em relação a essa parceria.

PESQUISADOR: Você tem alguma sugestão, assim, de trabalho com a família para sensibilizar a família para mostrar...

ENTREVISTADO: Eu acredito que deveria existir mais cobrança por parte da escola em relação à família. Então eu acho que pelo menos uma vez no bimestre deveria ter uma reunião com esses pais, é, deveria ter relatórios, emitidos pela sala de atendimento, mas, e repasse das informações que os professores deveriam dar ao pessoal da sala de AEE, para a família ver se essa pessoa tá tendo rendimento, se não tá, em que pode melhorar. A gente poderia dar sugestões. Eu acho que isso iria nos ajudar. A gente ia ter sucesso, se essa relação existisse.

PESQUISADOR: A gente ver essa dificuldade até mesmo de maneira geral, a presença do pai na escola, da mãe na escola...

ENTREVISTADO: Geral. A gente tem situação aqui de chegar o final do ano querendo ver nota do filho, aí o filho tem desistido. E ele sai todo dia de casa para a escola. Não tem conhecimento da vida do filho. É um problema que a escola não pode resolver sozinha. Acho que a gente deveria ter uma relação frequente com os pais dos alunos. Quando a gente faz aqui reunião, a gente não chega nem a trinta, quarenta por cento dos pais presentes. Dos que vem são os que não precisariam vir rrsr (risos), pois são pais de alunos frequentes e de bom rendimento.

PESQUISADOR: Porque são os que acompanham

ENTREVISTADO: São os pais que vem deixar e vem buscar, que o aluno tá aqui, que o aluno tá com o rendimento satisfatório, ele tá presente, tá frequente, tá entendendo?

PESQUISADOR: A gente percebe que é, justamente, os pais que acompanham o filho que ele tem desenvolvimento melhor.

ENTREVISTADO: Isso. São os que estão na reunião, pois é, que se preocupa com o filho, os outros, não. As vezes, assim tem pai que quando a gente chama no primeiro bimestre vem aparecer no final, no último, no último bimestre aparece todo mundo. Atrás de nota, de seus direitos, mas é muito complicado. Então imagine isso com um aluno com deficiência, né?

PESQUISADOR: O aluno que tem deficiência que já foram diagnosticados já um bom tempo, assim, já vem sendo acompanhado desde o Ensino Fundamental, esses pais estão presentes na escola?

ENTREVISTADO: Estão, mas aí mais voltados lá para a sala de AEE. Agora, eu não sei em relação ao acompanhamento do rendimento. Eu sei que tem essa aproximação porque eles vem deixar para o

atendimento, né, eles trazem os laudos, eles tem a preocupação de ter um auxílio fora também, eles participam de cursos, mas eu não sei se eles questionam o fato do desenvolvimento do aluno aqui está bom ou não. Eu nunca conversei com as meninas sobre isso não, porque assim, as vezes é muito complicada a situação do aluno... tem alunos aqui com deficiente que já não moram com os pais, já mora com a tia, as vezes não vem porque o financeiro não permite, que o táxi não vem, e vários outros motivos. Aí eu comecei a sentir falta de uma aluna, então fui perguntar, mas a pessoa da sala da AEE da tarde saiu da escola, pronto, a aluna praticamente desistiu, já não tinha auxiliar e ficou sem esse apoio. Então eu ficava nas redes sociais falando com ela “cadê você, não veio mais porque? Essa semana tem prova, apareça. Aí hoje em dia ela mudou de horário. Eu até orientei ela que mudasse porque como a gente tem uma pessoa na sala no outro turno seria melhor pra ela, já que ela não tinha acompanhamento no contra turno, pelo menos no horário da aula teria esse apoio e atendimento.

PESQUISADORA: Para você quais são as características de um professor inclusivo?

ENTREVISTADO: As características eu acho que primeiro ele tem que ser sensível. Eu acho que ele tem que chegar na sala de aula, que tem 40 alunos e ele tem que no decorrer do tempo da aula dele né, do ano, ele tem que conhecer o aluno dele. Ele tem que saber, aquele aluno ali precisa de ajuda, aquele aluno ali precisa de um amigo, aquele aluno ali precisa que a mãe esteja perto. Eu acho que quando a gente tem esse olhar a gente consegue incluir. Se eu vejo um aluno que ele é isolado, que ele tem uma dificuldade de se relacionar e que aquilo ali impede que ele tenha um bom desenvolvimento, um bom desempenho, eu posso mudar nisso. Eu posso mudar minha estratégia ali pra ele melhorar, né? Se eu tenho aquele aluno que quando eu chego na sala ele sai. Eu tenho que saber porque ele sai. Ele não gosta da minha aula? Mas por que ele não gosta? Será que é porque eu falo muito. Ah então, amanhã vou trazer slides. Ah, amanhã eu vou trazer uma curta metragem, amanhã eu vou trazer uma música, né? Então assim, eu acho que quando a gente consegue identificar, porque assim, a inclusão, lógico que tem a questão da deficiência, mas tem a questão do desinteresse também às vezes por parte da gente, do professor, que não tem uma metodologia atraente, né. Então quando a gente passa a ter, eu acho que a gente consegue incluir esse aluno, a gente consegue desenvolver o trabalho da gente de uma forma mais atraente, a gente consegue alcançar o objetivo da gente, né? Porque a gente não tá aqui só pra chegar falar e botar a nota do aluno e eu fingir que ensinei e ele fingir que aprende não, eu quero que ele aprenda, eu quero que ele tenha uma base, que ele quando chegar lá na frente ele consiga usar isso e se precisar ele tenha conhecimento pra ajudar no que for preciso.

PESQUISADOR: Como você tem esse contato com a maioria dos professores da escola, assim, o discurso deles em relação à inclusão, o que você percebe que dificulta esse processo? O que impede ele de ser um professor inclusivo? Por que ele não se propõe a ser inclusivo, na sua opinião?

ENTREVISTADO: Eu creio que ele, esse professor que não é inclusivo, ele não quer ser (tropeço na fala) O que falta nele, é, aceitar essa diferença, é querer saber trabalhar essa diferença. É porque como eu disse, muitas vezes chega o final do ano e quando a gente manda a relação das notas. Ah, mas fulano e sicrano não podem tá com três não, eles são especiais, tá lá na lista. Sim é? Então bote um seis. Esse professor ele tem uma característica inclusiva? ele não tem. Inclusão pra ele é só um aluno ter essa nota e terminar o Ensino Médio e por isso ficar. Então assim, muitas vezes, a gente ver a questão do aluno, de orientar a uma profissão por exemplo, ah, eu vejo que você gosta muito dessa área, por que você não faz um curso nessa área? Então assim, a gente já pode ir norteando o aluno. “Ah professora encontrei um curso na internet estou gostando muito, num sei que. Então assim, às vezes, aquele aluno com deficiência que não tem expectativa de ter uma profissão ou alguma coisa, mas quando a gente orienta, quando a gente incentiva, as vezes ele desperta esse interesse. A gente encontra alunos aqui que tem habilidades que a gente fica...besta, assim, nossa você sabe fazer isso? Que legal. Então assim, eu acho que o que falta num é a questão só da política, é a questão da estrutura, porque a gente ver aluno que estuda sentado no chão, debaixo de uma cobertura num é? Mas eu acho que é do professor querer, acho que o professor ele tem que entender as pessoas que têm deficiência precisam de conhecimento também. Mesmo que as vezes questionem: mas ele vai usar isso pra que? Num vai usar nunca. Mas será que essa atenção que estou dando a ele vai ser o diferencial, num vai fazer a diferença, num vai fazer com que ele desperte, né? Às vezes o aluno gosta

de ler. Ah, o aluno gosta de ler tal gênero. Então posso trabalhar um texto ou um livro desse gênero. Então assim, geralmente eu incentivo meus alunos a ler de que forma? Quando eu vou trabalhar um livro com eles, apesar de que eu tenho pouco tempo de aula, eu não trago só um. Eles que escolhem, levo suspense, romance, comédia... E aí vocês gostam mais de quê? Quando eles escolhem, ofereço os outros livros. E sempre alguns pegam, depois repassam, chega ao ponto de nem saber mais com que tá o livro. Quando eu penso que não, a sala todinha já leu. Um emprestando ao outro. Então assim, se eu chegasse só com uma opção isso seria impossível. Vejo que quando a gente oferece oportunidade, quando a gente traz o aluno, às vezes a biblioteca...ah hoje a gente vai trabalhar cordel. Vocês sabem o que xilogravura? “Não professora”. São desenhos. Sabe como era feito? “Não”. Era feito em madeira, mas sabia que dá pra fazer ele com isopor? Vamos fazer!? Daí vamos produzir nosso próprio cordel?. E quando termina isso tudinho, alguns dizem: “professora a senhora não vai dar aula hoje não?”...(riso) Mas esse é o bom. Eles aprenderam de forma tão natural, sem achar que foram “obrigados”. Eu acho bem interessante pra eles.

PESQUISADOR: Para finalizar, é, como o aluno deficiente é percebido pelos demais agentes educacionais, pais e alunos ditos normais?

ENTREVISTADO: Dos pais eu não sei muito, porque eles não têm essa aproximação com a gente, mas dos alunos, eu vejo que depende muito da nossa postura. Depende muito do jeito de como a gente trata aquele aluno. Então, se ele ver que o professor trata aquele aluno igual trata todos os outros, então eles tratam também e eles ajudam também. Tem uma menina aqui ela tem um problema, físico, ela não escreve. Então, ela tem uma amiga, desde o fundamental que sempre estudou com ela e ela que faz as atividades dela. Eu acho isso lindo. Porque só sentavam juntas, aí fazia uma fazia tudo pra outra. Aí quando a aluna que ajudava faltava, aí já vinha alguém e perguntava “Ah dá para você ajudar (nome da estudante com deficiência) hoje? já que (nome da colega que dá apoio) não veio? “Ajudo”. Daí a colega que ajudava arranhou amigas novas e se afastou de (aluna com deficiência). E a aluna com deficiência tava deixando de vir pra escola. Então eu fiquei muito preocupada com isso. Porque tipo assim era o apoio dela. Então ali eu já fui vendo o que fazer... Fazia trabalhos envolvendo ela em outros grupos pra ter contatos com outras pessoas. Porque eu vi que ela era um incentivo pra essa colega, pois tinha sempre uma pessoa perto pra ajudar, conversar. Às vezes ela saía da sala, e eu falava: “sim, tá gazeando aula!”. Do jeito que eu falava com aluno que não tem deficiência falava com ela também, né. Cobrava dela também. Então assim, quando os alunos veem a gente fazendo isso, eles também agem da mesma forma que a gente. Eles ajudam, né. Se esse meu aluno de baixa visão hoje eu não vou poder ler pra ele, vou fazer em dupla, o amigo dele vai ler pra ele. Olhe tem uma questão é uma folhinha pros dois. Só pode marcar se os dois entrar num consenso. Então você vai ler ele vai dar a resposta dele e você a sua se for a mesma, ótimo, se não vocês vão argumentar o porquê. Então eu vejo que eles acabam se relacionando muito bem, se aceitam. Eu acho que a inclusão se ela vier desde o infantil, ajuda muito a criança a saber lidar com as diferenças, saber o limite daquela pessoa, né, é muito importante isso. Ah se meu amigo tem dificuldade de andar, e eu ando rápido eu vou andar devagar, porque sei qual o limite dele. Se eu sei que meu amigo tem problema de visão e ele só consegue ler duas questões de cinco que tem na atividade porque cansa, eu vou dividir a tarefa com ele, eu vou ajudar ele. Então eu acho que quando o aluno que não tem deficiência é conscientizado dessa forma, tudo corre naturalmente, assim, a gente não vê tanta diferença com esse aluno com deficiência não, em relação a esse convívio com eles. Eles se relacionam super bem.

PESQUISADOR: E em relação à avaliação. Como o professor avalia o aluno? Ele também está se avaliando. De que forma o professor direciona a avaliação pra o aluno, no seu caso, como você avalia o aluno e avalia a sua prática reciprocamente?

ENTREVISTADO: Eu vejo muito pelo desempenho dele se ele não for bem eu acho que é porque eu não orientei bem. Então assim, essa questão da avaliação é muito delicada, eu acho. Porque se eu tenho um aluno com deficiência na sala, de repente os alunos sem deficiência que participam da aula, mas tiram uma nota baixa e o aluno com deficiência tira também uma nota baixa, mas pra esse eu boto nota seis, que é a média, o outro aluno me questiona: “Por que professora ele tira um seis e eu tiro um três, ele não faz atividade, nem participa das aulas.” Então quando acontece esse questionamento,

reflito e vejo que esse aluno também necessita de mais atenção da minha parte. Então, a nossa auto avaliação começa aí. Então, eu tenho que ter uma metodologia para aquele aluno com deficiência, eu tenho que ter uma atividade pra eu realmente avaliar de forma justa, não é? Vendo a questão se ele realmente teve um bom desempenho ou não que é pra, justamente, não acontecer essa cobrança dos outros alunos. Por que muita gente está aqui só pela nota e não tão pelo conhecimento. Então, do mesmo jeito que eu me avalio em relação ao aluno com deficiência quando não obtém uma boa nota, um bom desempenho eu me questiono em relação aos outros também. Hoje em dia existe no final do bimestre uma análise das nota baixas, porque esses alunos estão com notas baixas? Ah não fez atividade, passou o bimestre sem fazer atividade, a nota da prova foi dividida. Eu já penso diferente por que a nota da prova dele vai ser dividida? A prova não é uma avaliação, num tá todo conteúdo que eu trabalhei? por mais que ele não tenha feito às atividades, mas pra responder a prova ele estudou. Então a gente tem que levar em conta todo aprendizado desse aluno.

PESQUISADOR: Muito obrigada e se precisar a gente volta para fazer uma nova entrevista, porque é uma entrevista reflexiva e os pontos que não foram abordados a gente volta para complementar.