



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FABIANA RAMOS DA LUZ COELHO

**SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE DOCÊNCIA INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO.**

**BRASÍLIA
AGOSTO/2012**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABIANA RAMOS DA LUZ COELHO

**SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE DOCÊNCIA INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia a Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho.

Brasília
Agosto/2012

COELHO, Fabiana Ramos da Luz

Sentidos subjetivos sobre docência inclusiva: um estudo de caso / Fabiana Ramos da Luz
Coelho – Brasília, 2012. 75 páginas

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho

1. Sentidos Subjetivos. 2.Docência Inclusiva. 3. Educação Inclusiva 4. Inclusão escolar

**SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE DOCÊNCIA INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO.**

Trabalho final de curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída por:

Profª Drª Cristina Massot Madeira Coelho – Universidade de Brasília
Orientadora

Profª Drª Albertina Mitjás Martínez – Universidade de Brasília
Examinadora

Profª.Drª Luciana Gomide Foina – Universidade de Brasília
Examinadora

Brasília
07/08/2012

Dedico este trabalho à minha vizinha Maria Celeste que, num momento de grande perda para nós duas, me acolheu e me ensinou a batalhar sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus, pela graça concedida todos os dias, dando-me força, disposição e coragem para perseverar a despeito de toda e qualquer circunstância.

Ao meu amado esposo Marcos e nosso querido filho Lucas por estarem ao meu lado e alegrarem o meu coração, fazendo-me perceber como é grande o amor de Deus por mim.

À minha querida Flavinha, irmã tão especial, que me ouve em todos os momentos.

À minha tia, meus tios e meu pai, entes queridos.

À igreja apostólica de Jesus onde eu encontro palavra viva que me conforta e consola.

À amiga Joyce, presente de Deus na minha vida.

À professora Cristina, pela amizade que construímos e por todo o apoio e atenção ao longo da minha formação acadêmica.

Às professoras Albertina Mitjás Martínez e Luciana Gomide Foina por aceitarem participar da comissão examinadora deste trabalho.

À professora Ana Cláudia que compartilhou comigo suas estratégias pedagógicas.

Aos alunos do 2º ano que me aguardavam, curiosos, todas as sextas – feiras.

Às pessoas queridas que passam pela minha vida e deixam um pouquinho de si com palavras que edificam e que me motivam a perseverar.

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.
Paulo Freire

RESUMO

A presença do aluno com Necessidades Educacionais Especiais -ANEE- nas escolas brasileiras tornou-se uma realidade, porém educadores ainda manifestam resistências sobre o processo de inclusão em suas turmas, seja por receio, preconceito ou, mais frequentemente, por insegurança em relação à sua própria formação. Tais orientações contribuem para a perpetuação de um sistema educacional excludente e segregador caracterizado por atitudes e práticas pedagógicas tradicionais. A experiência abordada nesse estudo, no entanto, percorre caminhos diferentes. Assim, nessa pesquisa buscam-se compreender aspectos de uma dinâmica docente particular no enfrentamento dos desafios de uma sala de aula inclusiva e a forma como a professora do segundo ano do ensino fundamental público, em Brasília-DF, organiza sentidos subjetivos da docência inclusiva. A pesquisa está delineada metodologicamente a partir da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) em dois momentos. Como pontos de partida são discutidos: a intencionalidade do professor na definição de sua ação docente; a forma como elege estratégias pedagógicas singulares; e a maneira de compreender seus alunos como sujeitos do aprender. Em seguida, orienta-se para delinear as produções de sentido subjetivo sobre a docência inclusiva dessa professora, bem como a forma em que articula as experiências dos diferentes contextos da vida escolar. A partir de então, a pesquisa nos demonstra que a configuração dos sentidos subjetivos do professor constituída ao longo de sua vivência histórica, cultural e social apresenta-se como fator determinante para a efetividade da inclusão, pois elementos constituintes da sua subjetividade, dentre eles a afetividade, a credibilidade e o compromisso são indicadores que norteiam a prática educativa da professora estudada e possibilitam a inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula.

Palavras-chave: Sentidos Subjetivos. Docência inclusiva. Educação inclusiva. Inclusão escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento das observações	49
Quadro 2 – Fotos contextuais	71

SUMÁRIO

RESUMO	8
APRESENTAÇÃO	11
PARTE I - MEMORIAL	15
PARTE II – MONOGRAFIA	
CAPÍTULO I – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS RELEVANTES	23
1.1 O contexto histórico e social da educação inclusiva	23
1.2 A perspectiva da Inclusão escolar	29
1.2.1 O atendimento educacional especializado (AEE)	32
1.3 A formação de educadores	32
CAPÍTULO II – VIGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS	35
CAPÍTULO III – A SUBJETIVIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO	38
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE PESQUISA	41
4.1 Caracterização da pesquisa	41
4.2 O sujeito da pesquisa: <i>Encantamento</i>	45
4.2.1 Por que esta educadora?	45
4.3 O lugar da pesquisa: a escola	46
4.4 Os instrumentos da pesquisa e Procedimentos para a produção de dados	47
4.4.1 Observação	47
4.4.2 Dinâmica conversacional	51
4.4.3 Completamento de frases	52
ANÁLISE E DISCUSSÃO	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	64
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	68-75

APRESENTAÇÃO

No decorrer do percurso trilhado durante a minha formação acadêmica, as minhas inquietações levaram-me a constatar que dentre os diversos desafios a serem superados pelo profissional da educação, evidencia-se o fato de que este deve estar preparado para lidar com as diferenças em sala de aula, possibilitando a inclusão dos alunos no processo educativo, bem como a interação entre os seus pares, através de uma relação de respeito e compartilhamento mútuo de experiências dentro do ambiente escolar.

Carneiro (2010) destaca que não há dúvida de que a escola regular é o ambiente onde ocorre a aprendizagem de todos os alunos, porém todos os alunos não aprendem de uma única forma. Segundo ele o bom professor possibilita que o aluno conte, a todo momento, com situações ótimas de aprendizagem. Porém, esta pré-condição não implica trabalhar com situações-padrão porque os alunos não possuem o mesmo nível de desenvolvimento, o mesmo repertório de conhecimentos, a mesma forma de relação com o saber, os mesmos interesses, motivações e formas de aprender.

O autor afirma ainda que a organização do trabalho, os dispositivos didáticos e os processos de avaliação devem se submeter ao princípio da educabilidade, o que, na prática, significa propor situações adequadas de aprendizagem a cada aluno. Este é o fundamento do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos que se encontram na sala de aula.

Moreira e Candau (2003, p.161 apud Candau, 2008, p. 16) afirmam que a escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Portanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. Sendo assim, a figura do professor é de fundamental importância, pois é ele quem está mais próximo dos educandos no contexto educativo, influenciando diretamente no processo de aprendizagem e também na forma como as relações se constituem em sala de aula.

Em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é essencial que os professores acreditem na educação inclusiva não apenas como um simples “método de trabalho” que dominando passam a aplicar ao seu cotidiano, mas como uma *nova maneira de pensar e encarar sua função educativa*, a

qual passa a assumir como prioridade as relações igualitárias em detrimento às da velha educação marcadas pela prepotência e pela subserviência. (ANTUNES, 2008)

O discurso pautado em velhos jargões como, por exemplo, “*não consigo*”, “*não aceito*”, “*não recebi a formação adequada*,” “*a escola não tem suporte*”, tornou-se obsoleto frente às novas perspectivas educacionais, pois a inclusão, na escola regular, de pessoas com necessidades educacionais especiais passou a ser um direito legal adquirido.

Candau (2008) revela que:

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos, os válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar. (p. 32)

Desta forma, passei a analisar a minha futura prática pedagógica como educadora, vislumbrando atitudes positivas por meio de um posicionamento que efetivamente promova um ensino plural, singular e inclusivo. Plural por atender a diversidade, singular por considerar as especificidades de cada sujeito envolvido no processo, e inclusivo por possibilitar a remoção das barreiras e facilitar a aprendizagem de todos. Por isso fui a campo para vivenciar situações pedagógicas em contextos educativos inclusivos, onde realizei o estudo de caso de uma educadora da rede de ensino do Distrito Federal, e apresento aqui a minha análise contrutivo-interpretativa.

Na primeira parte deste trabalho, denominada de Memorial, faço uma retrospectiva da minha trajetória educativa, destacando os fatos principais em cada etapa da minha vida: Infância, adolescência e vida adulta. Na segunda parte, apresento a

monografia, que está dividida em 4 capítulos. O capítulo 1 aborda questões importantes sobre a trajetória da educação especial à educação inclusiva e os marcos históricos que chamaram a atenção da sociedade para uma mudança de concepção em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais. A escola, então, passa a ser vista também como a responsável pela educação dessas pessoas que durante tantos anos ao longo da história da humanidade foram massacradas pela rejeição e pela exclusão. A concepção de educação inclusiva surge a partir de um movimento em prol de uma educação de qualidade para todos, sem lugar para discriminações. Por isso, é necessária nova reorganização de toda estrutura educativa, razão pela qual subdivido o capítulo 1 em tópicos relevantes que tratam de fatores fundamentais para que o processo de inclusão ocorra.

A partir do capítulo 2 destaco as principais contribuições de Lev Semionovitch Vigotsky, para as práticas educativas, enfatizando a obra Defectologia, a qual respalda o trabalho do educador junto à criança que apresenta desenvolvimento atípico. Vigotsky (1997) nos leva à compreensão de que para as crianças deficientes, o contato com a cultura e tudo que lhe é oferecido por seu grupo social é fundamental na constituição do seu desenvolvimento. Por esta razão, o aluno necessita vivenciar atitudes que demonstrem que as suas diferenças individuais são respeitadas e valorizadas e que, independentemente da deficiência que o acomete, ele é capaz de aprender e de ser sujeito de sua aprendizagem, a qual passa a ter um sentido dentro de sua condição singular de sujeito.

A teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey (2005) foi escolhida para ser abordada no capítulo III, pois a perspectiva histórico-cultural assumida pelo autor, nos leva a compreensão do sujeito carregado de emoções, crenças e valores e se consagram como indicadores de sentidos subjetivos que se evidenciam nos diversos espaços sociais em que atuam.

A metodologia da pesquisa está descrita no capítulo 4 onde qualifico os objetivos da pesquisa, pormenorizo todo o cenário pedagógico, bem como os sujeitos envolvidos e ainda os instrumentos utilizados para a produção investigativa. Em seguida, lançando o meu olhar subjetivo como pesquisadora participante, faço a análise e discussão dos resultados e apresento as minhas considerações finais sobre o tema.

A terceira parte deste Trabalho é dedicada às minhas perspectivas profissionais. E finalmente, encerro a produção deste Trabalho de Conclusão de Curso em que me graduarei: Pedagoga!

PARTE I
MEMORIAL

I.I MINHA HISTÓRIA DE VIDA

• DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA

Sou Fabiana Ramos da Luz Coelho, tenho 29 anos, sou casada e mãe de um lindo menino. Nasci em Nilópolis – RJ, em 23 de agosto de 1982, onde permaneci com meus pais Ângela Maria Ramos da Luz e Orlando Assunção da Luz, até os 11 anos de idade. Meus pais, maranhenses, saíram de São Luís rumo ao Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida.

Minha mãe, apesar de sonhadora, tinha os “pés firmes no chão”, era trabalhadora e se esforçava em sua dupla jornada como cabeleireira e dona de casa. Meu pai também um sonhador, porém não teve oportunidades para alcançar os seus sonhos, principalmente o de conquistar um bom emprego, construir sua casa própria e criar suas filhas ao lado de sua esposa. Meus pais optaram por terem apenas 2 filhos, eu e minha irmã, que sempre amei e a cumplicidade entre nós duas era fenomenal.

A minha infância foi um mundo de fantasia, repleto de alegrias, encantos, amiguinhos, e cuidado dos pais. A escola sempre esteve muito ligada a minha vida, por isso não consigo me reportar a minha infância sem fazer uma associação com a escola. Lembro-me desse primeiro contato, foi na Estrelinha Sapecada aos 6 aninhos de idade. Esse nome me intrigava, como uma estrelinha podia ser sapecada? Eu imaginava essa estrelinha, o que será que ela fazia para ser chamada de sapecada? Como ela brincava no espaço com as outras estrelinhas?

Não lembro ter encontrado respostas a estas perguntas, mas foi nesta escolinha que comecei a descobrir o mundo exterior, brincava com massinha, a pintar com lápis de cor, inventar brincadeiras, enfim, a Estrelinha Sapecada marcou muito o meu jardim. Eu gostava muito de ouvir historinhas, em especial a história dos Três Porquinhos e da Chapeuzinho Vermelho.

Essas duas historinhas eram as mais contadas pelos meus pais, eu queria ter a sabedoria do porquinho que edificou a sua casa com tijolos, e no fim consegue resgatar seus irmãos que estavam na barriga do lobo, por não terem tido a mesma sabedoria que a dele. Acho que por causa disso, eu criei dentro de mim um sentimento de proteção em relação à minha irmã, queria protegê-la e estar sempre junto dela.

Depois da Estrelinha Sapecada, estudei no Instituto Maria Tomásia, também uma escola particular, onde tive a oportunidade de conhecer uma professora que marcou a

minha vida, seu nome Amair, e ela ensinava com muita dedicação, sua ajuda foi fundamental para a minha alfabetização. Estudei também no Filgueiras Centro Técnico Educacional, lembro apenas de uma professora chamada Carla, na 2ª série. Voltei a estudar no Maria Tomásia na 3ª série, e a 4ª série, por razões financeiras, fiz no Centro Estadual Professor Mário Campos.

Em 1994, devido a uma série de problemas pessoais, meus pais retornaram para São Luís, eu e minha irmã fomos morar com nossa avó e tia, nossa mãe faleceu e nos deparamos com uma nova cultura, novos ritmos, o reggae, o forró, o bumba-meu boi, o tambor de crioula, uma culinária diferente, uma linguagem com um sotaque peculiar, somente encontrado na única capital brasileira fundada pelos franceses, São Luís, ilha do amor, orgulho maranhense.

O povo de São Luís é alegre e festeiro, principalmente no carnaval e durante os festejos juninos. Existem em São Luís, grupos de bumba-meu-boi que guardam e reproduzem as características básicas desse ato popular, oriundo de Portugal, aqui impregnado, de modo sincrético, de valores culturais africanos e indígenas. Mas não é só no São João e Carnaval. Festa tem o ano inteiro.

Fizemos novas amizades, mas no início era estranho conviver com pessoas de culturas diferentes, nós a estranhávamos e elas também nos estranhavam, nosso jeito de falar, carregado com o “chiado carioca”, e a nossa maneira de nos expressar, os gestos, não tínhamos os mesmos hábitos.

Aos poucos nos familiarizamos com aquele novo mundo, tão rico culturalmente. Estudei na Unidade Integrada Maria José Vaz dos Santos nas séries 5ª, 6ª e 7ª. Eu era conhecida, na escola, como uma aluna estudiosa e auxiliava meus professores em sala de aula. Eu me dedicava aos estudos, pois acreditava que por meio deles eu teria um bom futuro, um bom emprego.

- **DA ADOLESCENCIA À VIDA ADULTA ...**

Quando completei 14 anos, cursei a 8ª série no Colégio Batista Daniel de La Touche, onde concluí o ensino médio. Nesta época, intensificaram-se os meus esforços em relação aos estudos, o objetivo era o vestibular, fiz um exame seletivo para ingressar numa escola técnica, o CEFET-MA, e fui aprovada em 10º lugar no curso de informática industrial, mas consegui conciliar o curso técnico com o médio apenas por um ano, era muito cansativo conciliar os dois turnos e não dei conta.

A Universidade de Brasília, em 1996, foi pioneira em implementar o PAS (Programa de Avaliação Seriada) e como meus tios moravam aqui em Brasília, tive todo

um respaldo de vir a cidade, a partir de 1998, quando estava no 1º ano do ensino médio, para prestar o vestibular por etapa.

No primeiro ano, havia na minha sala mais cinco amigos que viriam fazer a prova; foi um barato, uma sensação de aventura, conhecer pessoas de todos os lugares do Brasil, tantos jovens com o objetivo comum: Entrar na Universidade de Brasília.

No ano seguinte, todos os colegas que viajaram no ano anterior desistiram da prova, mas eu continuei, fiz a 2ª etapa, e a 3ª também, não fui aprovada no PAS, mas a minha meta era a de continuar na cidade, eu via Brasília como uma cidade que poderia me proporcionar muitas oportunidades e vim fazer cursinho pré-vestibular. Trabalhei em um escritório de advocacia de um tio e logo comecei a estudar para concursos.

Mais uma vez acontecia uma grande mudança na minha vida. Minha irmã ficou em São Luís estudando e eu vinha à busca da oportunidade de emprego, possibilidade de ingressar na Universidade e rumo ao sonho de construir a minha própria família. Era com isso que eu sonhava e foi o que eu busquei nesta Brasília referida como um caldeirão cultural, onde a riqueza dos processos de sociabilidade é ainda maior, até porque a diversidade cultural propicia trocas simbólicas extremamente ricas e que contribuem para uma experiência cosmopolita, onde inúmeras tradições mesclam e ampliam suas referências de possibilidades de atualização.

Em 2001, prestei meu primeiro vestibular tradicional, porém não fui aprovada, mas continuei estudando e trabalhando. Comecei a frequentar uma igreja evangélica e me converti ao evangelho aos 18 anos, no ano seguinte conheci meu esposo e em 2003 nos casamos. Neste mesmo ano, consegui uma vaga de emprego como atendente no McDonalds, onde permaneci por cerca de 3 anos. Em seguida, em 2006, com a vida um pouco mais estabilizada, me dediquei somente aos estudos e fui aprovada e nomeada num concurso público de um órgão do governo federal.

- **DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE: AS DISCIPLINAS MAIS MARCANTES E O PROCESSO DE DECISÃO QUANTO AO TEMA DO TCC.**

Voltei a prestar o vestibular da Universidade de Brasília sendo aprovada no curso de Pedagogia no 2º semestre de 2008. Ao ingressar na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília eu iniciei um novo ciclo na minha vida, pois eu havia dado um grande passo em busca de uma realização pessoal e profissional. O contato com algumas disciplinas me permitiu perceber o mundo a partir de uma nova perspectiva,

mais solidária e crítica e também compreender as implicações da minha prática, como futura educadora, contribuindo para a construção de um mundo melhor.

Irei elencar as disciplinas, que na minha concepção foram as mais marcantes, sem, contudo, ignorar as que não forem mencionadas, pois reconheço que na minha trajetória acadêmica “todas” as disciplinas constantes no meu currículo foram extremamente relevantes para a minha formação.

No primeiro semestre, na disciplina Antropologia e Educação ministrada pela professora Dr^a. Rosângela Azevedo Corrêa, entendi a importância da antropologia para os estudos sobre educação que estão baseados principalmente em como esta área do conhecimento encara o mundo a partir da visão que tem do outro, pois desta forma, saberemos em que sociedade nós vivemos e aprenderemos a respeitar e a conviver com as diferenças dentro da esfera social em que estamos inseridos. Para o pedagogo, esta visão pode levá-lo a reflexões importantes que o ajudarão a lidar com os conflitos que se farão presentes no ambiente escolar, apresentando soluções eficazes e não se omitindo, mas atuante e consciente do seu papel de sujeito no contexto educativo.

A presença de um aluno com necessidades educacionais em uma sala de aula, para muitos educadores, pode ser motivo de grandes conflitos e problemas no processo de ensino aprendizagem; situações em que esses alunos são deixados no canto, como se ali não estivessem, são recorrentes. Esta prática, na maioria das vezes, se deve à forma como o aluno é percebido pelo professor, pois ao acreditar que o educando não possui capacidade de aprendizagem e que é dotado de uma “deficiência” no seu aprimoramento intelectual, externa o seu preconceito por meio da qualidade de ensino, pois crê que mesmo um ensino qualificado não será suficiente para afetar no desempenho do aluno.

Sendo assim, a partir dos estudos nesta disciplina, percebi a importância da prática docente para tratar a questão de identidades e diferenças dentro do modelo atual de escola inclusiva, levando os alunos a aceitarem as diferenças e conviver com elas de forma pacífica. Quando isto ocorre, as barreiras oriundas de preconceitos são minimizadas e o educador contribui para a formação de cidadãos que se respeitam e se toleram em um determinado espaço social.

Na disciplina O educando com necessidades educacionais especiais, ministrada pelo professor Eduardo Olivio Ravagni Nicolini, estudei as características básicas das diversas deficiências, dentre as quais: deficiência física, auditiva, visual e mental. Nesta disciplina, foram feitos estudos e debates importantes sobre questões éticas que envolvem a cidadania do educando, questões relativas aos estigmas, preconceitos e

estereótipos, bem como a segregação das pessoas ditas “anormais” e passei a refletir sobre a prática do professor para a promoção da inclusão em sala de aula.

Os estudos sobre a Organização da Educação Brasileira com a Professora Dr^a Eliane Cavalleiro me ajudaram a aprofundar os meus conhecimentos legais sobre a Educação Especial por meio de documentos fundamentais como a Carta Magna e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 os quais reconhecem a educação como *direito de todos (...) visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Além de tratarem a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida, na rede regular de ensino, aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Na disciplina Projeto 2, ministrada pela professora Dra. Livia Freitas Borges Fonseca estudamos questões relativas à Formação dos profissionais da Educação, além de transformações sociais e políticas relacionando-as à inovações curriculares educacionais. A partir de então, passei a fazer uma série de questionamentos relacionados ao meu preparo profissional para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais em uma turma inclusiva além de garantir a efetividade do processo de ensino aprendizagem.

Foi então que percebi a importância de estar inserida no ambiente escolar para conhecer a realidade da escola para além das discussões acadêmicas. Esta percepção teve um caráter muito significativo no processo de escolha do projeto que eu iria seguir.

Decidi por fazer parte do Projeto III – Sujeito, Linguagem e Aprendizagem, ministrado pela Professora Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho, cujo objetivo mais amplo é a pesquisa e conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais em contextos educacionais do Distrito Federal, pautado em uma metodologia baseada na abordagem construtivo-investigativa a partir das atividades de campo e estudos orientados.

Tive então o meu primeiro contato com a escola orientado pela academia, que ocorreu na Educação Infantil no primeiro semestre de 2010.

Nesta escola desenvolvi o meu trabalho no projeto por meio de observações, amparada por uma bibliografia específica indicada pela professora Cristina e que nos possibilitava uma análise mais aprofundada durante os debates em sala de aula. Nesta época também estava matriculada na disciplina Criatividade e Inovação na Educação, ministrada pela Professora Dr^a. Albertina Mitjans Martinez, onde estudamos, dentre

outros assuntos, sobre alguns aspectos da subjetividade do professor, dentre os quais, motivação, flexibilidade e autoconfiança e que, por sua vez, trazem influências significativas no processo de ensino e aprendizagem.

No 2º semestre de 2010, estudei Filosofia da Educação com a Professora Dr^a. Luciana Gomide e nesta disciplina tive o contato com alguns autores importantes na área de Educação como Luckesi, Saviani, Severino, e ainda, as discussões em sala me permitiram refletir sobre mudanças sociais e suas conseqüências em sala de aula como problemas relacionados ao bullying, por exemplo. Esta disciplina também foi importante porque me instigou a pesquisar sobre os desafios do professor em sala de aula, diante de um público imerso em um mundo cada vez mais globalizado e sujeito a rápidas mudanças tecnológicas e com tantos bombardeios de informações.

Na disciplina aprendizagem e Desenvolvimento de PNEE ministrada pela Professora Silvia Ester Orrú conheci um pouco sobre como o sujeito com necessidades educacionais especiais aprende e se desenvolve e de que forma o professor irá ajudá-lo neste processo. Algo que muito marcou nesta disciplina foi organizar um seminário sobre a síndrome de Down, em que desenvolvi um blog sobre o tema e planejei uma aula com vistas à inclusão da criança com síndrome de Down.

Na 2ª fase do Projeto III continuei os meus estudos na mesma escola e na mesma turma, no entanto o sujeito professor já não era mais o mesmo, a professora responsável pela turma precisou se afastar e no lugar dela entrou outra professora. Eu pude exercer a regência, com uma perspectiva diferente do estágio. Planejava as aulas em comum acordo com a professora da turma e dava aula para as crianças. Foi uma vivência muito enriquecedora, pois toda semana, quando eu chegava à sala de aula, as crianças me reconheciam como a “tia”, que estudava na UNB e que chegava para dar uma aula legal e diferente.

Já no projeto IV, resolvi ter uma experiência nova e vivenciar a prática pedagógica em outro contexto, agora no ensino fundamental. Por isso me inseri na turma do 2º ano de uma escola classe do Plano Piloto, em uma sala de aula que possuía 16 alunos dos quais duas alunas com necessidades educacionais especiais, uma delas com diagnóstico de autismo e a outra surda oralizada. Tive a oportunidade de acompanhar esta turminha durante um ano letivo. Algo muito parecido no Projeto III aconteceu no projeto IV, pois a professora do primeiro semestre saiu da escola e a classe foi retomada pela professora responsável pela turma anteriormente. Nestas duas etapas do projeto IV, elaborei um portfólio com informações a respeito de toda a minha

trajetória no ambiente escolar e onde eu colecionei as minhas observações, as minhas análises, e as minhas experiências de regência aliando a teoria e a prática.

Participar do Projeto Sujeito, Linguagem e Aprendizagem foi determinante para que eu pudesse fazer um recorte daquilo que eu iria abordar no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Entendi a figura do professor como alguém indispensável, importante e essencial no processo de aprendizagem, concluí que, para a eficácia do processo pedagógico, o desempenho do professor é fundamental na interação com os educandos, pois uma prática pedagógica de qualidade e que se proponha efetivamente a impactar determinado contexto educativo será determinante para que o aluno se perceba incluído em sala de aula, tanto nas relações com os outros colegas quanto nas relações com o próprio professor e desta forma ele próprio vai se percebendo como um sujeito participante e importante dentro deste processo.

Em uma sala de aula inclusiva, mesmo diante das barreiras, espera-se que os professores se superem e desenvolvam em seus alunos as habilidades e competências que lhes são potenciais. Por isso, durante as minhas observações, concentrei-me em verificar as estratégias pedagógicas inclusivas, e, com o objetivo de compreender os elementos motivacionais à criação destas estratégias, norteiei-me pelos estudos relativos à subjetividade humana.

O Projeto Sujeito, Linguagem e Aprendizagem permitiu uma unidade ao longo da minha formação e me ajudou a aprofundar uma área de conhecimento articulada ao conjunto dos conhecimentos básicos do profissional da pedagogia.

PARTEII
MONOGRAFIA

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS RELEVANTES

Neste capítulo serão abordadas questões acerca do papel da educação para a formação dos indivíduos, e, a partir destas, busco contextualizar a educação especial no Brasil, destacando os principais marcos históricos e políticos que resultaram na concepção de uma educação inclusiva. Além disso, serão discutidos pontos relevantes que devem ser considerados no processo de inclusão, como a perspectiva escolar e a formação de educadores.

1.1 O Contexto histórico e social da Educação Inclusiva

Quando se discute acerca da Educação deve-se considerar uma série de fatores, pois esta se encontra permeada por determinado contexto social, cultural e político. A Educação sempre esteve presente, ao longo da história da humanidade, como instrumento determinante para a inserção do indivíduo na sociedade, entretanto, os intelectuais, os detentores do saber sempre tiveram lugar de destaque e por isso mesmo, a eles cabia liderar as camadas desprivilegiadas e desprovidas da Educação.

A classe social dominante, que é composta por uma minoria privilegiada economicamente, retém os meios de produção material, cultural e de difusão, colocando-os a serviço de seus próprios interesses, disseminando assim, nas escolas, igrejas, unidades de formação profissional e meios de comunicação de massa, sua ideologia. (RAMOS, 2011, p. 18)

Gadotti (1995, p.18 apud carvalho, 2004, p.20) enfatiza que a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela.

A educação foi definida como o fato social pelo qual uma sociedade transmite seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma geração mais nova, garantindo sua continuidade histórica. (GHIRALDELLI, 2007)

Neste sentido, Carvalho (2004) enfatiza que os conceitos de educação existentes na literatura dizem respeito à espécie humana e a caracterizam como processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente (isto é, nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais).

No nosso tempo presente, a Educação é objeto de anseio de muitas famílias; muitos pais sonham em promover aos seus filhos uma Educação digna que irá permitir um futuro melhor, com condições de vida consideradas ideais. Acreditam que o ensino escolar seja o responsável pela promoção dessa conquista. Para que este sonho seja alcançado, esta Educação deve ser uma Educação de qualidade e deve estar ao alcance de todas as pessoas independente de suas limitações físicas ou psicológicas.

Em relação à educação das pessoas com deficiência no Brasil, a luta de algumas famílias para assegurar o acesso de seus filhos à educação remete-se ao século XIX, quando se observam registros das primeiras iniciativas na área da Educação Especial, conforme nos explica Oliveira (2010) ao fazer o seguinte relato:

Em 12 de setembro de 1854, por decreto imperial, D. Pedro II, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1890, por decreto, o nome do Instituto foi mudado para Instituto Nacional dos Cegos. Mais tarde, em 1891, também por decreto, a escola passou a chamar Instituto Benjamin Constant (IBC).

A inauguração do Instituto só foi possível porque um jovem cego brasileiro, José Alvares de Azevedo, que estudou em Paris, obteve sucesso na educação de uma jovem cega, filha do médico imperial que despertou o interesse do Ministro do Império. Pessoas como José Alvares, em movimento particular e isolado, proporcionaram uma reflexão acerca da educação de cegos no Brasil.

Oliveira (2010) explica que três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. No período de 1854 a 1956, todas as iniciativas com relação ao atendimento educacional foram movimentos oficiais particulares de religiosos e grupos de pessoas que acreditavam na educação dos deficientes.

No início do século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi – 1926 - instituição particular de caráter filantrópico, especializada em atendimento às pessoas com deficiência mental, visando à qualidade de vida dessas pessoas. A partir de 1957, o atendimento educacional aos deficientes, na época, ainda considerados excepcionais, foi

explicitamente assumido, a nível nacional pelo governo federal. Muitas campanhas de reabilitações foram organizadas, muitas leis e decretos foram publicados, com vista ao atendimento dos alunos com deficiência

A primeira lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961, que procurou proporcionar um lineamento para a educação do país, já fazia menção aos direitos dos deficientes á educação, embora timidamente. Em seu artigo 88, especifica que, dentro do possível, os excepcionais deveriam participar do sistema geral de educação. A segunda lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, Lei 5692/71, no Artigo 9º, define “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.” (OLIVEIRA, 2010)

Em 1988 ocorre a promulgação da Nova Constituição Brasileira, que passa a introduzir, nos seu texto legal, a Educação, como direito de todos, e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A década de 1990, denominada de década da Educação, foi marcada por uma série de inquietações as quais levaram países importantes, inclusive o Brasil, a se reunirem em prol de avanços significativos na área da Educação inclusiva.

Realizou-se em Jomtiem (Tailândia) a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas pra a Infância), pelo PNUD(Programa das Nações Unidas pra o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007)

Com o objetivo de ratificar e confirmar o compromisso para com a Educação para todos, os delegados da Conferência mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em Assembléia na Espanha em junho de 1994, reconheceram a necessidade e urgência em se providenciar a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e assim, foi proclamada a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (SALAMANCA,1994).

O mundo assumiu o atraso de um passado de vergonha, deu voz a uma nova mentalidade e, para dirimir-se, foi criado o mais completo texto sobre inclusão educacional. Influenciado por essa nova mentalidade social, o Brasil mudou. Oficialmente o país se percebeu usando uma pedagogia de exclusão e, ao assumir a culpa, assinou, juntamente com outros países, a Declaração de Salamanca. Pelo menos do ponto de vista legal, começava a aparecer a pedagogia da inclusão, um amplo conhecimento sobre como trabalhar, em sala de aula comum, com quem não era igual aos demais. (ANTUNES, 2008, p. 16)

GARCIA (2007) destaca que a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século.

Um outro importante documento internacional para a transformação dessa década foi elaborado por especialistas de todo o mundo convocados pela UNESCO para compor a comissão internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Produzido entre 1993 e 1996, o Relatório Delors é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O relatório Delors (UNESCO) chamava a atenção para os quatro pilares do conhecimento, dentre os quais “aprender a viver juntos”, conforme nos esclarece GARCIA (2007). Anunciou-se que a diversidade cultural deveria ser uma bandeira política do campo educacional¹. Neste sentido, o significado de diversidade cultural, conforme discurso da UNESCO, refere-se à

multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedade encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005, p.6)

¹Os demais pilares referidos no documento são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser.

Neste cenário de transformações e reformulações no âmbito das políticas educacionais, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) foi instituída, e trouxe novos conceitos para a Educação, dentre eles, a educação especial, entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Na visão de Celso Antunes (2008) a Lei de Diretrizes e Bases, em verdade, apenas refletiu um sentimento que ganhou corpo à medida que a própria sociedade descobriu que portadores de necessidades especiais eram educandos, e, portanto, etimologicamente deveriam ser incluídos, para de fato serem *educados*. Segundo o autor, não mais se aceitava a exclusão de pessoas que, embora com alguma limitação biopsíquica, eram potencialmente saudáveis para a aprendizagem, desde que essa fosse adequada às especificidades de cada caso.

A partir de então, gradativamente, ocorrem ações políticas, no sentido de viabilizar e garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas. Dentre estas, pode-se destacar²:

- As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2º 2001, que determina em seu art. 2º:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

- O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que:

“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta atendimento à diversidade humana.”

- A Convenção de Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/200, afirma que:

“As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”.

² As informações que se seguem foram obtidas no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Interministerial nº 555, de 5 de julho de 2007. In: SEESP. Marcos Políticos Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. SEESP. Brasília, 2010. 72p.

- Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que:

“As instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente, voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.”

- Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a:

“apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores, nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado, e a garantia da acessibilidade.”

- A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar:

“Um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.”

Todavia, a letra das leis, os textos teóricos, e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais do que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. (CARVALHO, 2004)

É evidente que, o conjunto de ações políticas no sentido de possibilitar a efetividade da educação inclusiva nos sistemas de ensino, não se concretiza por si só, outros aspectos também são necessários, dentre eles a atuação pedagógica do professor em sala de aula, conforme veremos na pesquisa desenvolvida neste trabalho.

1.2 A Perspectiva da Inclusão Escolar

A inclusão escolar tornou-se um direito do aluno, garantido legalmente, por isso a escola não pode negar-se a aceitá-lo em decorrência de suas necessidades educativas especiais às quais são classificadas por Carneiro (2010) da seguinte forma:

- a) Necessidades Educacionais Especiais vistas no quadro de conceitos-padrão mais comuns: Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Condutas Típicas, Deficiência Múltipla, Síndrome de Down, Autismo, Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtornos de Personalidade, Dificuldades de Aprendizagem, Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos do Pensamento e da Linguagem etc.
- b) Necessidades Educacionais Especiais vistas no quadro de ocorrências desconsideradas no âmbito escolar: alunos com transtornos afetivos, alunos com baixo conceito, alunos provenientes de minorias culturais, alunos soropositivos, alunos alcoólatras, alunos com dependência química, alunos menores em liberdade assistida, alunos internos do sistema de educação para menores, alunos com visão monocular, alunos oriundos de família com pobreza aguda, alunos albergados, alunos que vivem nas ruas, alunos com atraso no desenvolvimento neurológico, alunos com dificuldades de aprendizagem e de socialização, alunos vítimas de privação cultural intensa etc.

Sasaki (2006) explica que as práticas sociais, em relação à pessoa com deficiência, foram divididas pela literatura em quatro categorias: ***Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.***

Na categoria denominada exclusão, a característica mais marcante é o abandono das pessoas com deficiência. (OLIVEIRA, 2010) A segregação surge a partir da institucionalização da deficiência. Nesse período, os manicômios, os conventos, os asilos e até mesmo os sótãos das casas eram justificados, porque eram os locais onde os deficientes recebiam ajuda, proteção, alimentação e cuidados para a sua sobrevivência.

O movimento de integração propõe que existam serviços diferenciados e especializados que preparem as crianças deficientes para o convívio com as crianças ditas normais, bem como nos espaços sociais comuns. Apesar do grande movimento para integrar os alunos deficientes nas escolas regulares, esse movimento foi

considerado insuficiente e sofreu muitas críticas que vieram do fato de que na integração, é o aluno deficiente que precisa adaptar-se na escola. Não havia uma pressuposição de mudanças na e da escola para receber tais alunos e muito menos mudanças no sistema educacional e/ou na formação dos professores. (OLIVEIRA, 2010).

O movimento da inclusão, conforme já mencionado, surgiu na segunda metade da década de 1980 e se consolidou somente nos anos 1990. Madeira-Coelho (2010) ressalta que o grande desafio do processo histórico da inclusão educacional é passar do plano de princípios ou das declarações para a implementação de uma prática, no plano da ação, pois a escola, durante muito tempo foi organizada a partir da lógica da exclusão que se apoia na lógica das classes homogêneas, das semelhanças, das padronizações dos currículos, conteúdos, formas de avaliar e a utilização de testes psicométricos para identificar o potencial intelectual dos alunos. (OLIVEIRA, 2010)

Mittler (2003) explica que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros, e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Desta forma fica claro que, uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. (CARVALHO, 2004)

Um dos princípios fundamentais da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas limitações, por isso, a concepção de educação inclusiva reafirma a bandeira em prol do respeito às diferenças, conforme nos explica Carvalho (2004) ao ressaltar outros princípios democráticos que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos: Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Infelizmente, muitas escolas brasileiras ainda são reconhecidas pelo fracasso educacional, seja pela evasão ou pela discriminação social, no entanto, a educação inclusiva visa contribuir para a solução desses conflitos, com o objetivo de se avançar em direção a um país melhor, onde todos são respeitados em suas diferenças, com oportunidades iguais.

Carneiro (2010, pag.71) destaca que, alguns parâmetros devem ser considerados no processo de inclusão, dentre eles:

- Aprender é uma ação humana em cuja centralidade está o aluno.
- Reconhecer e valorizar as diferenças é o primeiro passo para a escola comum recriar as suas práticas pedagógicas.
- Trabalhar com uma gama variada de atividades é o grande desafio do professor
- Aferir programas no campo da aprendizagem e, não, conferir quantidade de conteúdos programáticos aprendidos, é a forma adequada de proceder à avaliação dos alunos com deficiência.

Sendo assim, é necessária uma ressignificação dos papéis das escolas com o objetivo de torná-las inclusivas, pois uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação. A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões. (CARVALHO, 2004)

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (SALAMANCA, 1994, p. 05)

Estas considerações devem ser analisadas por todos nós educadores, em nossa relação com os alunos e seus familiares. Carvalho (2008 apud Oliveira 2010) ressalta, entretanto, que a inclusão no espaço escolar vai além das ações de ensino-aprendizagem circunscritas à escola, pressupõe também mudanças em outros aspectos como a

acessibilidade física e longitudinal; provisão dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, além de uma rede de suporte ao professor, ao aluno e aos seus familiares.

1.2.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, determina em seu artigo 58:

§ 2º: haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 3º: o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Os serviços de apoio especializado disponíveis na escola regular para a complementação de atendimento ao aluno da educação especial estão previstos na já mencionada Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e também na Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. O atendimento educacional especializado supõe uma escola flexível em sua organização com equipe multidisciplinar capaz de apoiar os professores comprometidos em favorecer ambientes de aprendizagem na política inclusiva (CARNEIRO, 2010).

O autor destaca que em qualquer situação limitativa, convém ficar claro que cada escola deverá dispor dos recursos imprescindíveis para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam elas, específicas, temporárias ou permanentes, se sintam capazes de aprender. A ideia é oferecer serviços educacionais que contribuam para a formação de uma cidadania plena de todos os cidadãos, sem distinção.

1.3 A Formação de Educadores

Como já foi dito, a educação inclusiva não se constitui somente por meio de práticas pedagógicas inclusivas, isto é, por meio da ação de um professor, no entanto, a formação de educadores apresenta-se como elemento fundamental para que a educação

inclusiva de fato se concretize, pois inclusão não depende apenas de uma reforma do pensamento e da escola, mas também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. (MITTLER, 2003)

Precisamos de professores que não sujeitem os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar e de decidir por si mesmos e que reconhecem a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças. Em uma palavra, a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.

Na visão de Vieira (2008) a mudança da escola e o percurso de novos caminhos em função da gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferenciadas estratégias avaliativas e de possibilidades de instituição de contextos de aprendizagens que beneficiem todos os seus alunos nos remete a pensar em investimentos na formação de professores.

O professor é uma peça extremamente importante no conjunto das engrenagens que compõem o processo de inclusão escolar. Em meio às leis e projetos pedagógicos que propõe a educação inclusiva, está o professor que será o responsável pela mediação da aprendizagem de todos os alunos da turma; é ele que favorece o processo de socialização dos alunos e pais com vista a erradicar os preconceitos; é ele que dá o tom e dita o ritmo da aprendizagem; é ele quem participa da construção da subjetividade dos seus alunos; ele é o agente das ações mais diretas e próximas ao processo de consolidação das práticas educativas. (OLIVEIRA, 2010)

Por isso, sua formação é tão essencial para que o processo de inclusão torne-se uma realidade.

Ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela. A inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas. (MITTLER, 2003, p. 183)

O papel ativo dos professores é um dos elementos principais para que o processo de inclusão em educação realmente ocorra. Este profissional enquanto sujeito em permanente construção, forma suas subjetividades e seus modos de atuação pedagógica em plena interação, em vários momentos e ao longo de diversos processos de constituição de si próprio, ao longo de sua história de vida. (SALGADO, 2008)

A ação pedagógica dos professores se configura historicamente ao longo das experiências obtidas em diferentes contextos. Nestes contextos, eles vivenciam diferentes emoções, criam representações, resolvem conflitos, tomam decisões. Essas construções de sentidos delineiam sua prática pedagógica, bem como a forma de olhar os desafios e as diversidades.

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais uma vez, o sujeito professor entra em cena na medida em que planejar é pensar e criar estratégias. (SALGADO, 2008)

Realmente há necessidade de se investir positivamente nos saberes do professor, explorando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; comportando situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (NÓVOA, 1992, p. 27, apud Vieira 2008)

Sendo assim, a formação do professor constitui-se em elemento relevante para a efetividade do processo de inclusão, pois ela permite ao professor o acesso ao conhecimento teórico-científico. É necessário, portanto, que o educador aproprie-se deste conhecimento de forma significativa, pois a partir de então, poderá criar novas formas de atuação pedagógica, desenvolvendo estratégias educativas inovadoras e que instiguem a curiosidade do educando no processo educativo, fazendo com que este se perceba como sujeito no processo educacional.

Considerando-se o tema sobre inclusão escolar, verifica-se que dentre tantos fatores necessários à efetividade deste processo, conforme já mencionado, destaca-se, então, a figura do professor e suas formas de atuação em sala de aula, razão pela qual a pesquisa desenvolvida neste trabalho constituiu-se em torno desta temática.

CAPÍTULO II

VIGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Ao estudar os processos de desenvolvimento de crianças com comportamento atípico, Vigotsky elabora um sólido amparo teórico-científico, no qual a concepção de Educação Inclusiva encontra respaldo significativo. O autor destaca a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que apresentam defeitos e declara que:

A defectologia deve ser entendida como ciência que tem como tese básica o pressuposto de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo.” (VIGOTSKY, 1997, p.12)

Nesta obra Vigotsky trata principalmente dos processos de indivíduos com deficiência mental e física, surdez, cegueira e deficiência múltiplas, dando destaque aos recursos para o desenvolvimento e educação das crianças que apresentam “defeitos”, assim chamados por Vigotsky. (OLIVEIRA, 2010)

Vigotsky (1997) chama a atenção para o fato de que embora a deficiência se configure em um obstáculo para a criança, esta não está impedida de aprender, mas o aprendizado irá ocorrer de forma diferente.

A criança com deficiência percorre caminhos que surgem pela necessidade do enfrentamento de obstáculos, denominados rodeio/entorno. Estes são desvios elaborados a partir de estímulos ambientais e surgem quando não é possível realizar algo pelo caminho convencional. (VIGOTSKY, 1997, p.118)

De acordo com Vigotsky (1997), qualquer defeito desenvolve na pessoa que o apresenta estímulos de compensação. Por isso, o estudo sistêmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas deve, indispensavelmente, considerar os processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. (DAMBRÓS; SIERRA; NETO; MORI, 2011)

Desta forma, na compreensão das alterações do desenvolvimento, soma-se a orientação que indica para a relação dialética entre o biológico e o social, o entendimento da unidade entre o individual e o social. (MADEIRA-COELHO, 2010) Isto significa que o desenvolvimento não pode ser analisado unicamente sob a

perspectiva biológica, que anuncia a deficiência, no qual as limitações determinam que as pessoas com deficiência não consigam aprender, por isso não desenvolvem.

Para as crianças deficientes, o contato com a cultura e tudo que lhe é oferecido por seu grupo social é fundamental na constituição do seu desenvolvimento.

Todavia, é importante termos em mente o que nos explica Goes (2008). De acordo com a autora, a compensação não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano, o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de desenvolvimento, isto é, a superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores, que são maximamente educáveis em comparação com as elementares, essas últimas mais afetadas pelo núcleo primário da deficiência.

Victor (2000) destaca que as concepções de Vigotsky acerca desse tema revelaram a sua preocupação em livrar-se de um olhar biologizante sobre a deficiência para por em seu lugar um olhar social, enfatizando que o insuficiente avanço observado no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência era decorrente da educação inadequada destinada a eles.

A perspectiva trazida por Vigotsky (1997) é a do sujeito compreendido como ser social, que se constitui na e pela cultura, em determinado momento e contexto históricos, sendo os modos de ação, a consciência e a subjetividade humanas produtos das relações interpessoais, a partir de determinadas condições sociais, culturais e históricas. (ALVES, 2008). Conforme se observa:

É preciso projetar e compreender o problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia, como um problema social, porque seu momento social anteriormente observado, que é considerado pelo senso comum como secundário, resulta na realidade, ser fundamental e prioritário. É prioritário encarar com audácia este problema como um problema social. (VIGOTSKY, 1997, P.74)

Alves (2008) explica que Vigotsky estabelece uma nova relação entre sujeito e objeto no processo de construção de conhecimentos, fornecendo novas bases para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, fundado no plano da cultura. Neste sentido, é importante que o aluno vivencie atitudes que demonstrem que as suas diferenças individuais são respeitadas e valorizadas e que, independentemente da

deficiência que o acomete, ele é capaz de aprender e de ser sujeito de sua aprendizagem, a qual passa a ter um sentido dentro de sua condição singular de sujeito.

Para Vigotsky (1997), os fenômenos tipicamente humanos, como a consciência e a linguagem, só podem ser explicadas como produto que se estabelecem num processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas histórias individual e coletiva. Então, o psiquismo humano, as formas de pensar e agir são concebidos como uma produção social, resultante da apropriação, por parte dos sujeitos singulares, das produções culturais (ALVES, 2008). De acordo com o autor russo,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKY, 1991, p.24)

Alves (2008) aponta que para Vigotsky (1997), o desenvolvimento ocorre em dois níveis: o desenvolvimento real que se refere àquele já alcançado, caracterizado pela independência nas ações – tudo aquilo que a criança faz de forma autônoma; e o desenvolvimento potencial, que se relaciona às competências em vias de ser conquistadas – aquilo que o sujeito não é capaz de realizar de forma independente, necessitando da participação e da colaboração de outras pessoas.

A partir dessa premissa organiza o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) que indica a distancia entre os dois níveis de desenvolvimento humano – o real e o potencial. Mas para transformar o que é potencial em real, ainda segundo o autor, faz-se necessária a instauração de um espaço de ações partilhadas, pois é na interação com outros sujeitos que se adquire a capacidade de internalização de conceitos, de organização do real e de regulação interna das ações.

Sendo assim, Vigotsky (1997) nos demonstra que as leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. No entanto, embora os princípios sejam os mesmos, no desenvolvimento das crianças com deficiência os caminhos e recursos são especiais. Na pesquisa desenvolvida neste trabalho veremos que a atuação diferenciada do professor é responsável por um impacto positivo no desenvolvimento e aprendizagem escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em sala de aula.

CAPITULO III

A SUBJETIVIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO.

Embora a realidade das nossas escolas aponte para uma negação dos professores frente aos desafios em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares, por uma série de fatores, é interessante destacar que se o professor proporcionar vivências geradoras de sentidos e significados para o desenvolvimento de novas configurações subjetivas, provavelmente o aluno terá condições de enfrentar melhor as dificuldades que surgem ao longo do processo educativo. (OLIVEIRA, 2010)

Madeira-Coelho (2012) nos chama atenção para o fato de que as práticas pedagógicas são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças “para fora”, bem como mudanças “para dentro”, ou seja, processos de ensino socialmente constituídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas.

A partir dos conceitos anunciados na obra vigotskiana, a abordagem teórica de Fernando González Rey (2005a, 2005b) nos leva à compreensão de sujeito em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. A teoria da subjetividade assumida por González Rey (2005) rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005)

González Rey (2005) explica que a definição do homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão se desenvolvendo no decorrer de sua história, fazem da categoria sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais como dos individuais.

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.235)

Martinez (2006) explica que a consideração dos alunos como sujeitos singulares implica o reconhecimento da diversidade presente na sala de aula e a exigência de uma atuação diversificada em virtude das múltiplas situações de aprendizagem e desenvolvimento que o professor tem que promover e gerenciar.

Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.237)

González Rey (2005) enfatiza que a categoria sujeito nos permite compreender os sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem.

O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 237)

Ao analisar a condição do professor como sujeito, Martinez (2006) ressalta que este é responsável por elaborar representações do espaço escolar, pelas quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce intencionalmente sua ação educativa.

O valor das mudanças e das novidades introduzidas no trabalho pedagógico está dado, essencialmente, pela sua significação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: envolvimento com o processo de aprender, aprendizagem significativa, aquisição de habilidades e competências, superação de dificuldades escolares, desenvolvimento de outros importantes elementos da subjetividade como valores, autovalorização adequada, projetos, capacidade de reflexão etc.

No seu trabalho pedagógico, experimenta vivências emocionais diversas, susceptíveis de organizar-se em sentidos subjetivos que, surgidos na ação, também a mediatizam participando em alguma medida na caracterização de sua ação. É o professor, na sua condição de sujeito, quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico

a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza. (MARTINEZ, 2006)

A subjetividade social não é uma abstração, é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.206-207)

Martinez (2006) revela que a subjetividade social da escola está integrada por significados e sentidos diversos; entre eles o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional.

A categoria de sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está sempre situado em uma região da prática social (GONZÁLEZ REY, 2005, p.238)

Para Martinez (2006), o professor contribui com suas configurações subjetivas e com suas ações na constituição da subjetividade social da escola; porém também é constituído por ela de alguma forma, por exemplo, a partir de como ele representa elementos dessa subjetividade social, ou na medida em que alguns dos significados e sentidos que a constituem são assumidos ou rejeitados.

Esta consideração é relevante tendo em vista o que González Rey (2005) ressalta ao afirmar que a ausência da categoria de sujeito impediu e continua impedindo a escola de visualizar práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que é um dos aspectos que tão fortemente evidenciam as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais.

Ao embasar-se por concepções positivas, conforme veremos na pesquisa desenvolvida neste trabalho, o professor será impelido a ter um olhar diferenciado para seus alunos, considerando também suas subjetividades. Isto poderá levar a uma permanente criação de novos sentidos e significados que podem situar as condições de ensino e as relações pedagógicas promovidas pelo professor como campo ideal para a construção de novas e dinâmicas relações entre aprendizagem, desenvolvimento e interações sociais. (OLIVEIRA, 2010)

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa constituiu-se com base em uma metodologia qualitativa. Devido às considerações feitas nos capítulos anteriores, houve uma inquietação no sentido de valorizar o sujeito, bem como considerar sua bagagem histórico-cultural. Desta forma, a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por Fernando González Rey (2005) foi considerada adequada como abordagem metodológica a ser utilizada nesta investigação.

A Epistemologia Qualitativa (...) é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa particular das ciências antropológicas, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.13)

A pesquisa qualitativa é uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de novos modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 29)

O autor ressalta que na pesquisa qualitativa, a teoria mostra-se como um sistema aberto que, conjuntamente com as representações teóricas mais gerais assumidas pelo pesquisador desde um marco teórico estabelecido integralmente tanto as ideias desse pesquisador como o momento empírico³ particular caracterizador do momento atual de uma pesquisa. Entre a teoria geral assumida pelo pesquisador e o momento atual de sua pesquisa, produz-se uma tensão permanente que determina o desenvolvimento do modelo de inteligibilidade usado para produzir conhecimento em cada pesquisa concreta.

Ressalte-se que a pesquisa qualitativa orienta a estudar a produção de sentido subjetivo, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos de

³ Representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, e que se desenvolve por diferentes vias. O empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização. (GONZÁLEZ REY, 2005)

experiências e de vida social, deve aspirar a fazer o espaço de pesquisa um espaço de sentido que implica a pessoa estudada (GONZÁLEZ REY, 2005).

No parágrafo anterior, aparece a categoria central do meu estudo, González Rey (2005) ressalta que

No sentido subjetivo, especifica-se uma certa autonomia do emocional, que não aparece como resultado da mediação semiótica, senão que a acompanha. É a esta complexa unidade – na qual circulam tipos diferentes de emoções associadas, de múltiplas formas, a diversos processos simbólicos – que atribuímos a denominação de sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 21)

Importa destacar os princípios nos quais se apoiam a Epistemologia Qualitativa, os quais González Rey (2005) elenca da seguinte forma:

- O caráter construtivo interpretativo, pois a forma indireta e complexa em que aparecem os indicadores da subjetividade por meio das diferentes formas de expressão do sujeito que só são possíveis de ser visualizadas na medida em que são localizadas dentro de espaços teóricos construídos hipoteticamente mediante processos de interpretação e construção do investigador.
- O caráter dialógico da investigação, em que o investigador rompe com todo hermetismo epistemológico apriorístico, e se situa, na intenção de descobrir aspectos novos na sua relação, com os sujeitos investigados, os quais deve construir de forma conceitual por meio de um processo permanente de formulação de hipóteses que vão definindo os diferentes eixos de construção de informação ao longo da investigação.
- O caráter singular na produção do conhecimento, ou seja, o caso singular pode ter tanto valor de generalização com relação ao problema estudado como outras formas de opção populacional. É necessário nos colocarmos em uma perspectiva epistemológica que valoriza o teórico, pois realmente o significado do caso singular vem dado não somente pela informação diferenciada que proporciona, mas também pelo fato de que já está em desenvolvimento antes do encontro do investigador com o caso singular.

González Rey (2005) acrescenta também que a Epistemologia qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo da pesquisa, considerando este como **o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele.** O pesquisador vai construindo,

de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no problema estudado.

A importância do pesquisador é um fator que se destaca no curso da pesquisa, pois suas reflexões e decisões determinarão o percurso a ser trilhado no processo de construção do conhecimento, conforme se observa na seguinte afirmação:

O envolvimento do pesquisador com o desenvolvimento de modelos específicos ante o problema estudado coloca-o em uma posição de total responsabilidade perante o conhecimento produzido, o que requer do pesquisador consciência sobre o fato de se assumir como sujeito de produção de conhecimento, como autor. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.105)

A pesquisadora, ao assumir a sua posição de sujeito responsável pela produção do conhecimento, decidiu pelo estudo de caso de uma educadora em uma escola inclusiva da rede pública do Distrito Federal, contexto educacional no qual estava inserida desde o primeiro semestre letivo de 2011, ao longo do estágio docente. A legitimidade da informação do estudo de caso singular está definida pelo que ela aporta à construção do modelo um desenvolvimento no curso da pesquisa. A qualidade é intrínseca ao próprio processo construtivo e às suas demandas e é incompatível com fontes extrínsecas a tal processo. (GONZÁLEZ REY, 2005)

A valorização do teórico deve ser ressaltada, pois no caso singular, a informação produzida adquire valor dentro do modelo teórico, o qual já está em desenvolvimento antes do encontro do investigador com o caso singular.

González Rey (2005) ressalta que o poder de generalização não está na informação proporcionada pelo caso estudado em abstrato, mas sim pela relação entre essa informação e o processo de construção teórica que já está em desenvolvimento e que antecipa o contato do investigador com o caso. E acrescenta:

O caso individual proporciona informação que ganha significação dentro do processo de construção teórica que já está em desenvolvimento pelo investigador no momento em que se encontra com o caso de estudo. (GONZALEZ REY, 2005, p.270)

Sendo assim, a pesquisa pautou-se com base nos objetivos elencados a seguir:

Objetivo Geral:

- Compreender a configuração dos sentidos subjetivos da educadora estudada sobre sua docência inclusiva.

Objetivos Específicos

- Analisar a configuração dos sentidos subjetivos da educadora estudada sobre a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais.
- Verificar de que forma a educadora estudada desenvolve estratégias pedagógicas em sala de aula como forma de possibilitar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Apresentar a produção dos resultados obtidos que permitem concluir se na sala de aula desta educadora a inclusão, de fato, ocorre.

A pesquisa iniciou-se ao longo do 1º semestre do ano de 2011, na turma do 2º ano. Inicialmente, ao inserir-se na escola, a pesquisadora propôs-se ao reconhecimento do ambiente e de seus atores como direção, coordenação, supervisão, professores, funcionários e alunos, e também a perceber o funcionamento da escola para entender como ocorre o processo de inclusão. Esta etapa foi importante por possibilitar o processo de construção, pois este encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. (GONZÁLEZ REY, 2005)

Além disso, neste momento iniciou-se o processo de construção do cenário de pesquisa, ou seja, o espaço social responsável pela caracterização do desenvolvimento da pesquisa e no qual ocorre o envolvimento dos participantes na pesquisa. González Rey (2005) afirma que é precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai se desenvolver a pesquisa. Iniciaram-se então, os encontros semanais na turma especificada, procedendo-se às observações.

Ao longo desse período, a pesquisadora passou a fazer parte daquele contexto social. Importante destacar que devido a mudanças administrativas a professora do 1º semestre, responsável pela turma do 2º ano, não permaneceu na escola, e outra professora, sujeito desta pesquisa, assume esta turma a partir do 2º semestre.

4.2. O sujeito da pesquisa: *Encantamento*

A professora⁴ sujeito desta pesquisa tem 40 anos, formou-se em pedagogia pela Universidade de Brasília e atua na sala de aula há 20 anos dentre escolas particulares e públicas. Ingressou por meio de concurso público na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 1995, e, exerceu funções de coordenadora e, embora por pouco tempo, de vice-diretora. Atualmente trabalha como professora em uma escola da rede pública do Distrito Federal, no Plano Piloto, onde ingressou há quatro anos.

4.2.1 Por que esta educadora?

No curso de sua trajetória acadêmica, a pesquisadora participou de diversos debates nos quais se sobressaíram a figura do professor sempre desmotivado, insatisfeito, despreparado, enfim, criticado de diversas formas e de diversos ângulos. Em seu primeiro contato com o ambiente escolar, ressaltou-se em uma escola inclusiva de Educação Infantil, a prática apenas ratificou a crítica que era feita no âmbito das discussões acadêmicas.

No entanto, ao conhecer o trabalho da professora *Encantamento* a pesquisadora percebeu que a sua prática era diferente. Desde os primeiros momentos evidenciaram-se uma série de fatores, dentre os quais, postura positiva frente a seu papel de docente, a motivação para ensinar, o compromisso com a educação, a atenção aos alunos, especialmente àqueles que apresentavam necessidades educativas diversas, o apoio à família e a credibilidade quanto ao processo de inclusão.

Estes fatores nos remeteram ao estudo da subjetividade, para basear a compreensão de como esse sujeito singular elege e realiza as práticas que estavam sendo observadas e também quais os sentidos subjetivos que *Encantamento* tem da sua profissão docente.

⁴ Devido à preocupação da pesquisadora em resguardar a identidade da professora pesquisada, optou-se por referir-se a ela como *Encantamento*, uma alusão à forma como esta educadora atua em sala de aula de forma a permitir com que se “encantem” com a sua prática.

4.3 O lugar da pesquisa: A escola

A escola da rede pública de Ensino do Distrito Federal, na qual foram produzidos os dados situa-se em uma área do Plano Piloto. Embora localizada no centro de Brasília, a escola atende alunos oriundos das mais diversas cidades satélites do Distrito Federal, pois muitas crianças são filhos ou estão sob a responsabilidade de pessoas que moram nestas cidades, mas trabalham na área central de Brasília, e preferem deixar suas crianças em escolas mais próximas de seus serviços. Por outro lado, a escola também atende a alunos que residem no próprio Plano Piloto, de famílias cujo poder aquisitivo é considerável, mas optaram por matricular suas crianças nesta escola, devido a suas referências.

A escola é inclusiva, pois atende alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares. Seu projeto político pedagógico evidencia o diferencial da escola, que é a sua proposta educativa “construída com base em um processo de formação permanente de seus profissionais, e que tem o aluno como protagonista no processo educativo; cabendo ao professor apoiar, orientar e propor os desafios para que o aluno seja cada vez mais autônomo.” (Projeto Político Pedagógico da Escola)

A escola possui uma infraestrutura que atende aos seus alunos das séries iniciais do ensino fundamental da faixa etária compreendida entre 6 e 10 anos, com um amplo espaço para as suas atividades (fig. I), além de quadra de esportes ao ar livre, biblioteca, laboratório de informática e sala de recursos.

Em relação à equipe pedagógica, esta compõe-se por:

- a) Direção
- b) Coordenação pedagógica
- c) Orientação educacional
- d) Supervisão pedagógica
- e) 1 monitor que dá suporte ao trabalho do professor em relação às crianças que necessitam de um atendimento educacional especial
- f) Quadro de professores que atende todas as turmas do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.
- g) Merendeiras
- h) Porteiro
- i) Funcionários da limpeza

Importante destacar que nas imediações da escola, existe um parquinho de areia, onde os professores podem desenvolver atividades de recreações com as suas respectivas turmas. Outro destaque a ser feito, diz respeito aos dias (terças-feiras) em que as crianças se dirigem à Escola Parque e lá desenvolvem atividades extra-curriculares como artes, músicas, esportes e oficinas artesanais. Neste dia, os professores reúnem-se para realizar atividade conjunta de planejamento.

Caracterização da sala de aula – o 2º ano.

A sala de aula do 2º ano, turma onde a pesquisa foi realizada, possui muitos livros, revistinhas, gibis, armários com materiais pedagógicos, carteiras móveis, e é organizada com o objetivo de facilitar a socialização dos alunos, por exemplo, com cartazes contendo os aniversariantes (fig. II), cartazes com o alfabeto contendo letras de formas e letras cursivas (fig. III) e também quadro branco. A época da pesquisa, a turma do 2º ano era composta por 17 alunos, dos quais, 12 meninos e 5 meninas, destas 2 com necessidades educacionais especiais, uma delas com diagnóstico de autismo e a outra surda oralizada.

4.4 Os Instrumentos da pesquisa e Procedimentos para a Produção de Dados

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos são definidos como toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa. Sendo assim, o instrumento apresenta-se como uma ferramenta interativa. O uso de instrumentos representa um momento de uma dinâmica, na qual para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2005)

A pesquisadora então, no curso da pesquisa, além das observações em sala de aula, optou pela utilização dos instrumentos de dinâmica conversacional e completamento de frases.

4.4.1 Observação

A observação é um instrumento relevante, tendo em vista que por meio dela, o pesquisador tem a oportunidade de envolver-se no campo da pesquisa, conversando e

conhecendo as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida (GONZÁLEZ REY, 2005), além de permitir a produção de informações necessárias à construção de relacionamentos. Por meio da observação, pode-se lançar uma visão pessoal e reflexiva sobre o ato de observar, conforme explicam Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009). As autoras enfatizam que uma observação é como uma fotografia, pois capta um momento no tempo.

Além disso, o observador traz para a observação uma carga cultural em que estão presentes, o seu temperamento individual, seus interesses, sentimentos, conhecimentos e experiências (JABLON, DOMBRO e DICHELTMILLER, 2009), o que reafirma a posição do pesquisador como sujeito no processo de produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005).

Para a efetividade da observação é necessário que esta se configure como uma prática contínua e que haja um planejamento criterioso, um processo de fazer perguntas e tomar decisões sobre o que de fato, deseja-se descobrir.

As observações foram planejadas de modo a acontecerem durante as sextas-feiras, na sala de aula, no período compreendido entre 07:30h da manhã (horário de chegada das crianças) até o 12:30h (horário de saída das crianças), e sempre que possível às terças-feiras, na sala de professores, para acompanhamento do planejamento semanal.

O olhar da pesquisadora concentrou-se na própria prática pedagógica desta professora; por isso lançou as seguintes perguntas como forma de orientar as suas observações: *De que forma a professora conduz a turma? Como ela trata os alunos com necessidades educacionais especiais? Como ela contribui para a inclusão em sala de aula? Como ela lida com as diferenças? Como organiza o seu planejamento semanal junto com as outras professoras? Nas atividades planejadas ela considera as dificuldades específicas dos alunos?* As observações foram manualmente registradas e organizadas em um portfólio, o que possibilitou a aquisição de uma documentação significativa que permitiu o acesso necessário para novas reflexões.

A seguir apresento um quadro explicativo que sintetiza as minhas observações, onde destaco os objetivos prévios traçados para a realização do meu trabalho, bem como os elementos que se destacaram durante as observações no ambiente escolar; Estas informações serão confrontadas adiante com os outros instrumentos de pesquisa, isto é, a dinâmica conversacional e o completamento de frases e nortearam a minha análise e discussão.

Quadro 1 – Planejamento das observações

<i>Data / Tempo de observação</i>	<i>Objetivos traçados</i>	<i>Elementos que se destacaram na observação</i>
20/08/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação pessoal ▪ Reconhecimento da equipe escolar, sobretudo, da nova professora. ▪ Reencontro com a turma do 2º ano⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O comportamento dos alunos. ▪ As relações da professora com a turma. ▪ A inclusão das alunas com NEE durante o processo de ensino-aprendizagem
27/08/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a rotina da turma com a nova professora à frente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A postura da professora e suas formas de atuação junto aos alunos com NEE
02/09/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender como a professora se percebe frente ao processo de inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A afetividade da professora junto à turma
09/09/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a prática pedagógica da professora para a promoção da Inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As estratégias pedagógicas que contribuem para o processo de inclusão
16/09/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o que motiva esta professora a desenvolver um trabalho pedagógico com uma proposta inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A intencionalidade da professora no processo de ensino aprendizagem ▪ Aprendizagem significativa percebida nos momentos de verificação de ensino.
23/09/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar atividades lúdicas que promovem a inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A participação dos alunos durante as atividades em sala de aula
30/09/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber práticas inclusivas nas atividades de recreação no Parquinho 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As relações professor-aluno e aluno-aluno e as consequências em sala.

⁵ Ressalte-se que a pesquisadora já havia desenvolvido um projeto acadêmico nesta turma do 2º ano ao longo do 1º semestre de 2011.

<i>Data/Tempo de observação</i>	<i>Objetivos traçados</i>	<i>Elementos que se destacaram na observação</i>
04/10/2011 – 3 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar o planejamento escolar ▪ Verificar se o planejamento escolar ocorre a partir de uma perspectiva inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A preocupação da professora em relação às especificidades de cada aluno durante o processo de organização da aula
07/10/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar como as atividades planejadas são desenvolvidas ▪ Acompanhar a turma no laboratório de informática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A organização da professora no desenvolvimento das atividades que refletiu no modo como os alunos aprimoraram seus conhecimentos
14/10/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar possíveis barreiras à promoção da inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A motivação da professora para possibilitar a inclusão
21/10/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar métodos que possibilitam a superação das barreiras no processo de inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A superação da turma em relação a algumas dificuldades de aprendizagem.
28/10/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar possíveis diálogos com a família e seus desdobramentos no processo de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A comunicação da professora com a família, em relação ao progresso nas atividades escolares, o que pôde ser visivelmente verificado na comunicação via agenda escolar.
04/11/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber como a professora lida com as diferenças em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As relações entre os alunos ditos normais e os alunos com NEE
11/11/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender os sentidos que impulsionam esta professora a superar as barreiras no processo de inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O reconhecimento positivo da professora em relação aos seus alunos
25/11/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar como a professora motiva as crianças e propicia um cenário favorável às práticas inclusivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A participação ativa de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem

<i>Data/Horário</i>	<i>Objetivos traçados</i>	<i>Elementos que se destacaram na observação</i>
02/12/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar as atitudes que nos permitem afirmar que esta professora acredita na concepção de educação inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A atenção criteriosa dispensada aos alunos com NEE
09/12/2011 – 5 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar elementos que se destacaram ao longo das observações e que possibilitaram destacar o olhar inclusivo da professora 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O progresso da turma e, sobretudo, dos alunos com NEE no processo de aprendizagem

4.4.2 Dinâmica Conversacional

Os encontros semanais na escola, bem como a participação ativa da pesquisadora em sala de aula, possibilitaram a conquista da confiança dos sujeitos envolvidos na pesquisa, especialmente da professora sujeito deste estudo de caso. Sendo assim, a pesquisadora não encontrou resistências no curso da pesquisa, pelo contrário, ao tomar conhecimento sobre a pesquisa, a professora mostrou-se animada e disponível a contribuir com o trabalho, fato que favoreceu a produção das informações, pois as relações estabelecidas pautaram-se em um cenário amistoso e dialógico.

Por meio da conversação a pesquisadora pôde aproximar-se da professora em sua condição de sujeito, alcançando sua expressão livre e aberta, e identificando aspectos significativos nos quais os sentidos subjetivos evidenciaram-se em determinados momentos. Deste modo, o processo de comunicação entre a pesquisadora e o sujeito pesquisado possibilitou um envolvimento recíproco no qual as reflexões e emoções tornaram-se evidentes, o que se configura em um elemento relevante no curso da pesquisa, pois deste envolvimento dependerá a qualidade da informação obtida.

A conversação permitiu à pesquisadora conduzir a professora a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais foram capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2005) Os relatos demonstraram particularidades da professora estudada, características específicas de seu mundo, seus conflitos e reflexões, as quais explicitaram as suas emoções e estas favoreceram o surgimento de novos processos

simbólicos levando à trama de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2005) Ao assumir esta posição de diálogo no processo da investigação, tanto a pesquisadora quanto a professora pesquisada puderam entrar em um processo conjunto de reflexão baseado em uma relação mais aberta, autêntica e franca, o que se configurou em fato importante para a qualidade da informação produzida.

Além das conversações possíveis durante os encontros semanais, a pesquisadora e a professora sujeito deste estudo de caso, reservaram-se em um local alheio ao ambiente escolar, em dia e horário previamente agendados, conforme a disponibilidade da professora para uma dinâmica conversacional (norteadas por um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora) que foi gravada, e posteriormente transcritas as partes consideradas pela pesquisadora mais relevantes para atender aos objetivos da pesquisa, conforme veremos na análise e discussão. Neste dia específico, a pesquisadora aplicou outro instrumento qualitativo, denominado por González Rey (2005) de Completamento de Frases, abaixo descrito.

4.4.3 Completamento de Frases.

A técnica de completamento de frases foi considerada pertinente para a eficácia deste estudo de caso, pois por meio deste instrumento, a pesquisadora pôde aproximar-se das experiências de vida da professora *Encantamento*, além de provocar a manifestação dos sentidos subjetivos.

O completamento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 59)

Chegar aos núcleos mais estáveis dos sentidos subjetivos supõe uma profundidade na trajetória individual dos sujeitos estudados. (GONZÁLEZ REY, 2005) Por isso a pesquisadora confeccionou um caderno personalizado (fig.IV) e expressou a sua subjetividade, ao escrever uma carta em agradecimento pela forma como foi recebida na turma do 2º ano. Nele, elaborou 80 frases, a serem completadas pela professora *Encantamento*, e onde se evidenciaram indicadores de sentidos subjetivos em relação a diversos aspectos da sua vida que serão detalhadamente abordados no tópico a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise e discussão foi possível a partir das informações adquiridas por meio das observações, além dos instrumentos utilizados no curso da pesquisa, onde foram identificados fatores da subjetividade da professora *Encantamento* sobre a sua docência inclusiva, deste modo, alcançando os objetivos inicialmente propostos. Primeiramente é importante ressaltar como ela se tornou professora e como ela percebe a sua atuação pedagógica, pois acredito que estes elementos influenciam na forma como ela conduz a sua prática docente.

A professora *Encantamento*, com sua prática pedagógica, (inspirou-se em sua mãe, que atualmente é professora aposentada, e quando criança ela adorava ver sua mãe dando aula e, desejou ser professora) tentou inicialmente cursar artes cênicas, mas sem êxito e quando decidiu pela pedagogia percebeu que havia se encontrado, pois, na sala de aula, tem a oportunidade de explicitar o seu lado artístico na forma como ela conduz a sua turma. Ela explica que sempre quis colocar o lado teatral dentro da sala de aula.

Esta forma teatral chamou a minha atenção logo no primeiro dia de observação, alguns elementos destacaram-se, a meu ver, positivamente, entre eles: o comportamento dos alunos, as relações da professora com a turma e a inclusão das alunas com necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem. *Encantamento* demonstra-se muito segura ao ministrar a aula, parece realmente dominar o conteúdo e o transmite em uma linguagem acessível às crianças, que se mantêm concentradas durante a explicação.

Além disso, no decorrer da aula, as crianças perguntam, tiram suas dúvidas e *Encantamento* demonstra preocupação em atender a cada uma das crianças. Ela utiliza-se de adjetivos carinhosos para se referir aos alunos como: “*príncipe*”, “*princesa*”, “*meu lindo*”, “*minha linda.*” e palavras de incentivo e encorajamento: “*você consegue*”, “*você é capaz*”. Em relação ao tratamento dispensado às crianças com necessidades educacionais especiais destacou-se o fato de estas participarem ativamente nas aulas, ou seja, a mesma atividade atribuída aos alunos ditos normais também é atribuída a estas alunas que se envolvem e são envolvidas no processo educacional, e, embora sejam consideradas, as limitações provenientes das disfunções biológicas não se configuram em justificativas para a sua exclusão em sala de aula.

Muitas vezes a professora separa as crianças em pares, como forma de se ajudarem mutuamente, e com o objetivo de desenvolver a prática da cooperação entre os

alunos. No decorrer dos encontros semanais, a postura da professora e suas formas de atuação junto aos alunos, sobretudo aos alunos com necessidades educacionais especiais continuaram sobressaindo-se, especialmente as estratégias pedagógicas que iam sendo desenvolvidas ao longo do semestre, como a utilização de recursos lúdicos, o envolvimento dos alunos em atividades de teatrinhos com temas específicos sobre a aula do dia, o desenvolvimento de atividades práticas nas quais os alunos são sujeitos do processo educacional, entre outros.

A motivação de *Encantamento*, que se evidenciou no curso de sua prática docente, ao longo das observações, é um fator importante e que impulsiona a todos os alunos em sala de aula. As crianças demonstram-se motivadas para aprender, e isto está relacionado ao fato de *Encantamento* demonstrar-se motivada para ensinar.

Esta motivação aparece também nos momentos de planejamento semanal, conforme observado, em que *Encantamento* se reúne com as outras professoras do 2º ano para programar as atividades e colabora com as colegas ao compartilhar ideias criativas que ela julga interessantes e significativas para serem trabalhadas em sala de aula, além do que, se destaca o fato de ela considerar as particularidades de alguns alunos, imaginando a melhor maneira de contemplar as necessidades de todos em sala de aula.

Embora as observações destaquem que a prática da professora não seja enrijecida pelo planejamento, este se configura em um instrumento valioso que pauta a sua ação docente que é intencional e tem uma finalidade previamente estabelecida, o que é confirmado quando, no completamento de frases, *Encantamento* responde:

Não consigo: *Entrar na sala sem um planejamento pronto.*

A importância que a professora dá ao planejamento é um indicador subjetivo de organização, que norteia o seu trabalho docente e lhe permite conduzir a turma e o processo de ensino, de modo a alcançar bons resultados pedagógicos.

Pude perceber que *Encantamento* não faz distinção de tratamento entre os alunos, no sentido de tratar melhor ou pior um ou outro em decorrência de suas diferenças individuais. As observações me permitem ressaltar que ela busca a participação oral das crianças, sem expor de modo vexatório as suas dificuldades, mas acreditando que elas podem melhorar a cada dia, o que reflete no aprendizado dos alunos e no resultado percebido nos momentos de verificação de ensino.

Destaco a seguinte situação que eu mesma presenciei: No primeiro semestre letivo, a aluna surda oralizada apenas estava inserida na sala de aula regular, no entanto, a inclusão não acontecia, de fato, tendo em vista em que nas atividades propostas pela professora, ela era limitada a cobrir com “destaca-texto” em seu caderno o que a professora escrevia, e a aluna não era incentivada a fazer suas próprias produções. Ao assumir a turma, *Encantamento* põe em ação uma nova perspectiva pedagógica, e esta aluna passa a ser incluída nas atividades da turma, sendo impulsionada a fazer leituras e produções textuais participando das mesmas atividades que os outros alunos ditos normais.

Para organizar um conjunto de reflexões em relação às configurações subjetivas que *Encantamento* constitui acerca de sua docência inclusiva apresento trechos significativos da conversa informal que tive com ela.

Em relação a sua primeira experiência a frente de uma sala de aula inclusiva, a professora explica que se deparou com esta realidade no último bimestre de 2010, quando a professora responsável pela turma precisou sair e ela teve que assumir essa sala de aula. *Encantamento* relata:

“Eu tinha, nesta sala de aula, duas crianças com deficiência, uma cadeirante e com o cognitivo dela completamente comprometido e o outro, um aluno (é...) TGD e tinha uma terceira criança que ela já era repetente, ainda não tinha conseguido ser alfabetizada por completo, cheia de problemas emocionais... Então eu tinha que fazer naquele ano (2010) quatro planejamentos; e era uma turma com dezesseis alunos. (...) Mas foi fantástico! Aí quem me deu todo o apoio pra pegar a prática e poder entender... Partir do zero mesmo, foi a professora da sala de recursos, aí eu chegava pra ela e falava eu não sei, nunca trabalhei, me ajuda, o que que eu faço?ela falava: pode fazer assim, assim e assado, aí eu chegava na minha sala de aula e fazia assim, assim e assado ao dobro. E era muito legal porque em cima da ideia que ela me dava eu criava e criava”

Encantamento, então, começa a elencar os resultados da sua prática:

“A cadeirante, por exemplo, que já não tinha quase nenhum movimento, ela começou a ampliar os movimentos, ela começou a fazer interpretação de textos, a gente fazia toda uma interpretação adaptada com figuras, ela começou a trabalhar imagem, foi muito legal e ela começou a participar da aula porque até o 3º bimestre, segundo relato das próprias crianças, ela recebia todos os dias uma folha branca e um giz de cera e aí ela ficava pintando enquanto a professora dava aula pros demais e quando eu cheguei e fiquei sabendo disso eu falei: Não. Essa criança me ajudava a distribuir as folhas, eu segurava na cadeira de roda dela e com o único bracinho que ela tinha movimento, ela entregava as folhinhas pras crianças, então assim... toda atividade que ela fazia eu mostrava pra toda turma e todo mundo parava o que tava fazendo e aplaudia e ela começou a ficar toda feliz e a apresentar resultados lá no Sarah

e todo mundo queria saber o que tava acontecendo com ela, porque ela tava assim: crescendo, crescendo, crescendo, tanto que a mãe dela queria que eu fosse a professora dela no ano seguinte...”

Ao falar sobre o seu entendimento acerca da inclusão, Encantamento diz que:

“Hoje eu entendo que inclusão é você tentar de alguma forma fazer um trabalho que atenda a todos, sem subtrair de ninguém (...) é você mexer com a turma toda, sem deixar de lado aquele que tem algum tipo de dificuldade (...)

E ressalta a relevância da sua atuação docente na vida dos alunos, sobretudo, dos que apresentam necessidades especiais:

“Eu tenho muito boa vontade (...) A minha atuação é muito boa e eu vejo resultados (...) eu percebo que eu nasci pra isso mesmo (...) Eu percebo que a minha prática faz a diferença sim! Eu percebo o quanto os meus alunos crescem e eu falo pra eles que eles estão subindo degraus(...) eles estão mostrando resultados: eu tenho uma criança que ela tem muita dificuldade na leitura e na escrita, muita, muita, muita dificuldade, ela chegou sem reconhecer nenhuma letra, sem nada, e quando chegou no final agora do primeiro bimestre ela já estava reconhecendo todas as letras, fazendo muitas atribuições sonoras (...) eu tô o tempo todo lá, incentivando e pegando no pé e ‘vamo’ lá e eu descobri que ela tá lendo, porque ela escreveu uma cartinha pra mim e entregou pra mim e falou assim, tia, olha o que eu escrevi pra você, aí eu falei: ai que lindo, lê!e ela: não tia, eu não sei ler; e eu disse:uê,mas se você escreveu, você sabe ler;não tia eu não dou conta; eu falei:dá conta sim, ‘vamo’ tentar... aí fui mostrando pra ela assim as letras e ela foi lendo, aí eu falei tá vendo você já sabe ler!!!(...) então assim, a gente tá iniciando o 2º bimestre, pra uma aluna que chegou nua e crua e ela já tá lendo...eu fico assim...maravilhada! E é uma criança que não tem a ajuda da família(...) Então eu considero que a minha prática faz a diferença sim!

Indicadores da observação são articulados nestas afirmações e assim revelam a configuração de sentidos subjetivos dentre os quais, comprometimento, credibilidade e seriedade no qual a professora apoia a sua prática docente, pois ao acreditar que o seu trabalho faz a diferença na vida dos seus alunos ela se utiliza não só dos meios necessários, mas dos meios significativos à consecução dos objetivos propostos, que dessa forma, não são objetivos do currículo ou da professora, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem daquele contexto. Todavia, isto não significa que ela não passe por dificuldades. Porém, ela se propõe a encarar os obstáculos como desafios que devem ser enfrentados. Conforme pôde ser observado na técnica de completamento de frases em que ela manifestou-se da seguinte forma:

As barreiras representam: *Obstáculos a serem ultrapassados*

Quando tenho dúvidas: *Peço ajuda*

Refliro sobre: *A minha prática pedagógica diariamente*

Tenho obrigação de: *Ser profissional*

Não quero: *Desistir*

Não duvido: *da minha capacidade mesmo diante das dificuldades*

Embora a professora não seja especialista nas deficiências com que se depara em sala de aula, ela explica de que forma supera algumas barreiras, diz que o diagnóstico é importante na medida em que a orienta a direcionar as suas formas de trabalho, mas que não o utiliza como forma de rotular a criança. Durante a conversa ela detalhou como recebeu em sua sala de aula uma criança com diagnóstico de dislexia, ela se deparou com:

“Uma criança com um olhar triste (...) uma criança que você via e olhava pra ela e percebia uma tristeza só (...) e aí aos poucos eu fui conquistando e ela foi acreditando nela e ela foi crescendo e crescendo e já começou a ler as primeiras palavrinhas e na sala de aula é a primeira a terminar, e eu fico assim... Óbvio que tem um longo caminho pela frente, mas eu acho que o principal, o primeiro passo que é resgatar a autoestima dessa criança; esse primeiro passo já foi dado.”

Para a efetivação de um trabalho inclusivo, ela considera fundamental: *o carinho, o amor, a atenção...* E declara que é necessário em primeiro lugar: *amar o que faz, se dedicar de corpo e alma e tirar todos os preconceitos, esquecer todos os preconceitos e (...) ter o querer partindo daqui do coração, e isso eu tenho.*

Com as observações esta afirmação indica a configuração do sentido subjetivo da afetividade como essencial a uma docência bem sucedida. A relação da professora com a turma se demonstrou permeada pelo afeto e diálogo aberto, o que permite à professora influenciar positivamente o comportamento de seus alunos que, por sua vez, não são vistos apenas como mais um dentro de sala de aula, mas como sujeitos no processo de ensino aprendizagem. O sentido subjetivo da afetividade se evidencia mais uma vez, quando, na técnica de completamento de frases, *Encantamento* demonstra um sentimento especial pelos seus alunos e pela sua sala de aula:

Dedico-me: *a fazer os meus alunos felizes (mesmo brigando de vez em quando)*

Meus alunos: *são maravilhosos*

A sala de aula: *é uma delícia*

Meu maior prazer: *ver a alegria dos meus alunos em sala de aula*

A dinâmica conversacional mostrou-se eficaz, pois ofereceu indicadores à compreensão dos elementos motivadores que incentivam esta professora a desenvolver

um trabalho inclusivo. Dentre estes, destaca-se o sentimento que ela nutre em relação à criança com necessidades educacionais especiais, segundo a professora:

“A criança é o mais importante em sala de aula;” “Eu faço eles se sentirem os alunos mais importantes em sala de aula”.

Ao relatar o trabalho inclusivo específico com crianças com necessidades educacionais especiais, *Encantamento* revela:

“Eu tô resgatando crianças que estavam lá no fundo do poço, que se achavam assim, um zero à esquerda, e tô levantando toda a autoestima dessas crianças, fazendo com que eles se percebam importantes dentro daquele grupo” (...) “Eu acho que eles merecem esse apoio” (...)

Encantamento considera que a família é uma base importante para o bom desenvolvimento dos alunos, e chama a atenção para sua participação junto à vida escolar de seus filhos, por isso, frequentemente conversa com os pais e responsáveis sobre o desempenho dos alunos nas tarefas, solicita o acompanhamento em casa e lhes explica a importância desta prática para o crescimento das crianças, o que eu observei que acontece por meio de bilhetes que são frequentemente enviados às famílias, e pessoalmente quando a família se apresenta à escola. Ela afirma:

Um ideal: *Famílias presentes e participantes*

Falta: *Maior participação das famílias*

Família: *Deveria caminhar sempre com a escola e dar mais atenção à vida escolar dos filhos*

É difícil: *conquistar a atenção de todas as famílias*

Importo-me: *com a aceitação do meu trabalho pelas famílias*

A professora busca saber junto as família sobre o histórico de vida das crianças, para reconhecer possíveis traumas e dificuldades que possam se manifestar no processo de ensino aprendizagem, e a partir de então desenvolve estratégias capazes de envolver a atenção das crianças e possibilitar um aprendizado significativo. Isto demonstra que *Encantamento* realmente se importa com a qualidade do ensino em sala de aula, e para ela, estar na sala de aula configura-se em uma satisfação. Conforme se evidenciou durante as observações e nas seguintes passagens:

Na escola: *estou sempre feliz com os meus alunos*

Esforço-me: *para ser uma boa professora*

Minha profissão: *é muito valiosa*

Aprendi: *a gostar de dar aula*

A educadora evidencia a importância da sua prática para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, entretanto, não exclui a importância de outros fatores que também são necessários para a efetividade do processo de inclusão e destaca que o governo, por meio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, deve possibilitar a formação dos professores para que estes se conscientizem quanto à importância da sua prática para a inclusão escolar e que considerem as peculiaridades de cada deficiência, pois estas não podem ser desprezadas no processo de ensino aprendizagem. Além disso, *Encantamento* explica que são necessárias condições propícias para o trabalho do professor como recursos materiais adequados e investimentos financeiros para que as escolas tenham condições de melhorias em sua infraestrutura. Para ela, as adaptações da escola são básicas, e ela acha que deveria haver mais investimentos. Ao responder o completamento de frases, ela diz:

Se eu pudesse mudaria: *o meu espaço físico de trabalho*

Encantamento enfatiza, e isto pôde ser demonstrado por meio da observação de sua prática, que acredita na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comuns, e que se posiciona a favor deste processo, entretanto, critica a forma como a inclusão ocorre, quando declara que:

“não é só colocar a criança com deficiência x na sala de aula regular e dizer que é educação inclusiva, não é só isso (...) então assim, vai inserir aquela criança na sua sala? Ótimo...então vamos lá: preparar o professor, mostrar para o professor quais são as dificuldades, oferecer cursos para o professor antes da criança entrar em sala de aula, conscientizar o professor das reais dificuldades (...) então assim... eu acredito na inclusão, eu acho que ela deve acontecer e que é daqui pra melhor mas eu acho que ela deve ser repensada.

Embora a professora destaque estas precariedades e confesse que muitas ações práticas devem ser executadas para que a educação inclusiva, de fato, se consolide, destaca-se mais uma vez a subjetividade da professora, carregada de emoções, quando esta lança um olhar singular aos seus alunos e acredita na capacidade de que estes podem subir degraus, o que faz com que *Encantamento* não concentre as suas atenções apenas nas condições adversas, mas até mesmo devido a estas condições e por ter consciência da importância da sua mediação, ela busca novos recursos e formas simbólicas de atuação para assegurar que, dentro da sua sala de aula, a inclusão aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidir sobre o tema a ser defendido no meu Trabalho de Conclusão do Curso, imaginei que eu deveria fazer uma pesquisa que revelasse possíveis maneiras de conduzir a minha prática educativa; um trabalho que pudesse me servir como um motivador nos momentos de enfrentamento de desafios tão recorrentes no ambiente escolar. *Encantamento* me ensinou que embora as dificuldades existam, é possível se destacar como um educador que se compromete com a educação e com os educandos. Saber lidar com as diferenças é um atributo necessário para uma docência bem sucedida, por isso escolhi realizar a pesquisa em uma sala de aula inclusiva.

A inclusão escolar constitui-se em um desafio a ser enfrentado pela família, pelos governos, pela escola, pelos alunos e professores, na medida em que, como um processo contínuo, depende da contribuição de todos. No entanto, a configuração dos sentidos subjetivos do professor, constituída ao longo de sua vivência histórica, cultural e social apresenta-se como um fator determinante para a efetividade da inclusão, pois elementos constituintes da sua subjetividade, dentre eles: a afetividade, a seriedade, a credibilidade e o compromisso são indicadores que norteiam a prática educativa de *Encantamento* e possibilitam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

No decorrer da pesquisa, evidenciou-se o fato de que, o processo de inclusão não se configura em tarefa fácil. Todos os envolvidos neste processo precisam romper limites e superar obstáculos, de um lado a escola que carregada por sua subjetividade social, tem a obrigação de se adequar em todos os sentidos para receber o aluno com necessidades educacionais especiais, oferecendo condições físicas e estruturais aos alunos, por outro lado, a família, que muitas vezes, por uma série de fatores, não acompanha a vida escolar de seus filhos, e isso reflete diretamente no processo de aprendizagem; o próprio aluno precisa enfrentar as limitações da deficiência que o acomete e ao mesmo tempo o professor possui grande responsabilidade em atuar como mediador no processo educacional em meio à diversidade de público no interior das salas de aula.

A pesquisa nos revela que embora as dificuldades existam no ambiente escolar, e estas não são negadas, quando *Encantamento* “veste a camisa” e se posiciona a favor da concepção de educação inclusiva, acolhendo o aluno com necessidades educacionais especiais e acreditando na sua capacidade de aprendizado, é possível uma transformação

na realidade de vida escolar desse aluno, pois a partir do momento em que *Encantamento* propõe-se a utilizar-se de estratégias pedagógicas simbólicas, o aprendizado passa a ter um significado concreto para o aluno e este apresenta progressos.

Fazer um estudo sobre os principais aspectos da Educação inclusiva foi importante para entendermos como a pessoa com deficiência era percebida pela sociedade e pela própria família no decorrer da nossa história. Pude verificar que o preconceito e a discriminação foram muito marcantes na vida dessas pessoas e muitas vezes nem a própria família as aceitava. A Educação inclusiva foi ganhando espaço e importância e a pessoa com deficiência passou a ser percebida como alguém que merecia uma atenção e conseqüentemente uma oportunidade na vida.

Os estudos teóricos produzidos por Vigotsky também se configuraram em instrumento valioso para a construção deste trabalho, uma vez que o autor nos evidencia, sobretudo em *defectologia*, a total possibilidade de aprendizagem da criança que apresenta determinada deficiência, enfatizando a necessidade de outros meios educacionais diversos dos convencionais, e chamando a atenção para o fato de não focarmos o nosso olhar unicamente na deficiência, mas também na capacidade de aprendizagem desta criança por meio das relações sociais. Este olhar pôde ser claramente percebido quando *Encantamento* oferece oportunidades de aprendizado significativo para cada um dos alunos envolvidos no processo educativo.

Compreender a configuração dos sentidos subjetivos que fazem com que esta educadora se destaque como uma profissional que acredita na educação inclusiva me motivou a estudar alguns aspectos da subjetividade individual, pois nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais (GONZÁLEZ REY, 2005). Por isso, apropriei-me dos processos de construção da informação orientada pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005), o que me permitiu assumir uma postura de sujeito, partindo de uma reflexão individual, crítica, e, ao mesmo tempo dialógica. É importante destacar que a minha inserção no ambiente escolar, sobretudo na turma do 2º ano, em 2011, foi possível graças à disponibilidade da Escola em receber estagiários, e especialmente, da professora *Encantamento* que gentilmente cedeu-me um lugar no seu espaço de trabalho, contribuindo significativamente para a solidez da minha formação acadêmica. Desta forma, tive acesso a elementos constitutivos da subjetividade social daquele contexto, que aparece constituída (GONZÁLEZ REY, 2005) de forma diferenciada nas

expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social. Também pude compreender os aspectos da subjetividade individual da educadora que se manifestam no processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, em sala de aula.

Os momentos significativos que me possibilitaram construir as informações ao longo da trajetória empírica foram responsáveis pela expressão da minha subjetividade individual, na medida em que as minhas próprias emoções também vinham à tona, durante o processo de organização das ideias, de produção do conhecimento. Acredito que os processos simbólicos de comunicação entre pesquisador e pesquisado favoreceram a concretização desta investigação. Esta comunicação somente foi possível devido à abertura de ambas as partes no sentido de manterem uma relação autêntica baseada no diálogo e na crítica construtiva, conforme nos ensina González Rey (2005) ao afirmar que a comunicação, (...) se converterá em um espaço legítimo e permanente de produção de informação na pesquisa, pois os desdobramentos do processo de comunicação com os sujeitos participantes da pesquisa representam o caminho essencial de seguimento dos diferentes casos singulares em seu aporte diferenciado ao conhecimento.

A pesquisa revelou que a inclusão escolar pode ser uma realidade na vida dos alunos com necessidades educacionais especiais na medida em que há um comprometimento do educador com esta causa, conforme nos foi demonstrado por *Encantamento* ao demonstrar e relatar resultados significativos na vida escolar dos seus alunos. Simultaneamente ao trabalho do professor, a escola também deve possibilitar e favorecer o processo de inclusão, o que depende de investimentos da rede pública de ensino com vista a garantir mudanças em toda a estrutura educativa por meio de recursos humanos e materiais.

Encantamento nos evidencia, entretanto, que o trabalho pedagógico do professor não deve se limitar às suas condições materiais de ensino, pois como já mencionei, o processo de inclusão exige que se rompam limites, que se esteja disposto a encarar desafios. A inclusão de fato se concretiza, quando, ao invés de se lançar um olhar carregado de rótulos (que considera apenas a deficiência como determinante no processo de ensino aprendizagem, descaracterizando as diversas formas de aprender e inutilizando as diversas formas de ensinar) se lança um olhar baseado em concepções positivas, como o olhar que *Encantamento* lança aos seus alunos:

“Um olhar único para todos, mas com atitudes diferenciadas”.

PARTE III
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Para mim, concluir este curso de graduação significa uma grande conquista pessoal e creio que uma grande oportunidade para galgar maiores patamares profissionalmente. Tenho a convicção de que tive uma ótima formação acadêmica e considero que sou uma candidata habilitada a concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Como pedagoga desejo desempenhar funções compatíveis com esta área de atuação seja em escolas na sala de aula ou em órgãos governamentais, ingressando em um ou outro por meio de concurso público.

Pretendo em um período breve retomar meus estudos acadêmicos e participar da seleção de mestrado, interessei-me muito pela área da psicologia que me permitiu conhecer os estudos sobre a subjetividade desenvolvidos pelo Professor Dr. Fernando Gonzalez Rey. No decorrer da minha trajetória acadêmica adquiri uma consciência crítica em relação à importância da minha prática como educadora e sei que posso transformar a minha realidade. O II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos realizado na Universidade do Minho em Braga - Portugal, no qual tive a oportunidade de participar, nos dias 12 e 13 de julho de 2012, foi altamente relevante para a minha formação acadêmica, pois, neste evento, tive a oportunidade de conhecer alguns trabalhos de pesquisa na área da psicologia e educação em diversas realidades escolares.

Estes trabalhos também me permitiram uma reflexão crítica acerca da minha própria prática profissional como futura educadora, em que eu pude confirmar que a minha atuação pedagógica é um instrumento determinante no processo de ensino aprendizagem, e é isso o que eu quero colocar em prática ao fim da minha trajetória acadêmica quando eu estiver inserida no mercado de trabalho como profissional da educação. A experiência de conhecer a Universidade do Minho e ter a oportunidade de levar e apresentar um trabalho desenvolvido em uma escola do Distrito Federal e poder compartilhar os resultados da minha pesquisa com os outros participantes do seminário foi muito enriquecedora, e me trouxe novas perspectivas para o meu futuro acadêmico e profissional, além de me fazer perceber a importância da pesquisa acadêmica nos diversos contextos educacionais, me incentivando a ampliar a minha linha de pesquisa e compartilhar os resultados para impacto e possível transformação de uma dada realidade educativa.

Desta forma, independentemente de onde eu esteja, pretendo atuar de forma intencional e inovadora a despeito das circunstâncias, e desejo estar motivada para trabalhar bem e me destacar como uma profissional que faz a diferença!

REFERENCIAS

ALVES, Cristina Nacif. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.) Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

ANACHE, Alexandra Ayach (UFMS). **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79p.**

_____. Ministério da Educação. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 05/06/2007.** In: SEESP. Marcos Políticos Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. SEESP. Brasília, 2010. 72p.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 22/06/2012.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** 17ª.edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is.”** Porto Alegre: Mediação, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.> Acesso em 15/06/2012.

GARCIA, Rosalba Maria(UFCS). **Políticas Inclusivas na Educação:** do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GOES, Maria Cecília Rafael de (UNIMEP). As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** Tradução Marcel Aristides ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JABLON, Judy. R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHTELMILLER, Margo. L. **O poder da observação:** do nascimento aos 8 anos. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia.** 4ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MADEIRA COELHO, Cristina Massot. **Inclusão escolar.** In: KELMAN, Celeste Azulay [et al] coordenação de Diva Albuquerque e Silviane Barbato. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: UnB, 2010.

MADEIRA COELHO, Cristina Massot. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende.** In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; LIMA SCOZ, Beatriz Judith; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa Irene (orgs.) Ensino e Aprendizagem: A subjetividade em foco. Brasília: Liber livro, 2012.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem:** uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (org.) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Márcia D.M de; PORTO, Marcelo D. **Educação inclusiva:** concepções e práticas na perspectiva de professores. Brasília: Aplicada, 2010.

RAMOS, Zaíra Leite. **Conhecimentos pedagógicos.** 4ª edição. Brasília: Vestcon, 2011.

SALGADO, Simone da Silva. **Inclusão e Processos de Formação**. In: SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.) *Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2006.

SHIROMA, Eneida. O; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIERRA, Buzzelli Dayane; DAMBRÓS, Aline Roberta Tacon; NETO, Dinéia Ghizzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural**. In: *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.14, n. 1, p.131-141, jan./abr.2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16111> acesso em 21/06/2012.

VICTOR, Sonia Lopes (UFES). **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis**. In: MAGALHÃES, Rita de Cássis Barbosa Paiva. (org.) *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília – DF: Liber Livro, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectologia**. Madri: Visor, 1997

_____. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In: Luria, Leontiev, Vigotsky e outros. *Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*, São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

Brasília – DF, julho de 2012.

Prezado (a) Professor (a)

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor a banca de avaliação do trabalho monográfico da aluna Fabiana Ramos da Luz Coelho, matrícula 09/93808, como examinador (a). Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/à futuro/a pedagogo/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Fabiana Ramos da Luz Coelho tem por título “Sentidos Subjetivos sobre a Docência Inclusiva: um estudo de caso, e buscou inicialmente discutir: a intencionalidade do professor na definição de sua ação docente; a forma como elege estratégias pedagógicas singulares; e a maneira de compreender seus alunos como sujeitos do aprender. Em seguida, orienta-se para delinear as produções de sentido subjetivo sobre a docência inclusiva da professora estudada, bem como a forma em que articula as experiências dos diferentes contextos da vida escolar.

A apresentação será realizada na

A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico: bibiraluco@msn.com e madeiracoelho@gmail.com, ou pelos telefones 8190-2171 (Fabiana) e 9964-8574 (Cristina).

Desde já, agradecemos sua inestimável contribuição.

Atenciosamente,

Fabiana Ramos da Luz Coelho

Cristina Massot Madeira Coelho



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora

Sou aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou em meu período de pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho. Meu tema de estudo é

Sua participação nesse estudo é muito importante para mim, mas esclareço que essa participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada e que os dados obtidos serão utilizados somente em contextos de discussões acadêmicas.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, você poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Aluna da Faculdade de Educação – UnB

() Sim, estou de acordo em participar do estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional):

QUADRO 2- Fotos contextuais

fig. I	
fig. II	
fig. III	
fig. IV	

Fonte: Produção Própria

ROTEIRO QUE NORTEOU A DINÂMICA CONVERSACIONAL

Nome

Idade

Instituição

Ingresso na Secretaria de Estado do Distrito Federal

Funções exercidas

Tempo de atuação em sala de aula

Tempo de atuação na escola atual

Escolas em que atuou

Como se tornou professora

O que entende por inclusão

Qual a primeira experiência a frente de uma turma inclusiva

Como é a prática pedagógica inclusiva

De que forma a escola oferece suporte ao professor para que haja a inclusão

Quais os métodos e técnicas julgados necessários para a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais

Em sala de aula, de que forma percebe as relações entre as crianças ditas normais e as crianças com necessidades educacionais especiais

De que forma as relações auxiliam no processo de ensino aprendizagem

Em relação ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, como classifica sua atuação docente

Sabemos que existem dificuldades que precisam ser enfrentadas pelos professores para que estes promovam práticas inclusivas. Quais as dificuldades que enfrenta/enfrentou e como as supera/superou

Como se percebe frente ao processo de inclusão escolar

Concepção acerca do diagnóstico

Opinião em relação a sua formação inicial para atuar com em sala de aula inclusiva

Quais os atributos julgados necessários para que o professor contribua positivamente para o processo de inclusão

Quais os fatores devem ser levados em consideração quando se discute inclusão escolar

Sente-se apoiado pela escola (professores, direção...) para desenvolver um trabalho pedagógico efetivo e inclusivo

O que considera necessário para amenizar as dificuldades encontradas em sala de aula

De que forma a escola acolhe o aluno com necessidades educacionais especiais

De que forma percebe o aluno com necessidades educacionais especiais

Como acolhe o aluno com necessidades educacionais especiais

Sente-se acolhida na escola

Em que medida acredita na concepção de educação inclusiva

TÉCNICA DE COMPLETAMENTO DE FRASES

1. Eu me alegro quando
2. As barreiras representam
3. Se eu pudesse, mudaria
4. Arrependo-me de
5. Tenho medo de
6. Na escola
7. Meus colegas de trabalho
8. Falhei
9. O diferente
10. A convivência
11. Ler é
12. Está ao meu alcance
13. Tenho dificuldades
14. Preciso de ajuda quando
15. As diferenças
16. A sala de aula
17. Os outros devem
18. É difícil
19. Os professores
20. Diversidade
21. Minha formação
22. É fácil
23. Minha maior preocupação é
24. Um sonho
25. Secretamente eu
26. Eu gosto
27. Eu
28. Fico chateada
29. Um ideal
30. Não consigo
31. Meus alunos
32. Falta

33. Sinto-me
34. A felicidade
35. Gostaria
36. Posso
37. Não preciso
38. Esforço-me
39. Dificilmente
40. Desejo
41. Sempre quis
42. Eu gosto muito
43. Minhas aspirações são
44. Meus estudos
45. Minha vida futura
46. Farei o possível para
47. Tenho-me proposto
48. Minha profissão
49. Dedico-me
50. Sempre que posso
51. Luto
52. Frequentemente
53. Reflito sobre
54. No passado
55. Importo-me
56. Um desafio
57. Uma superação
58. Penso que os outros
59. Família
60. A criança
61. Ao me deitar
62. Amizade
63. As pessoas
64. Minha mãe
65. Aprendi
66. Meus trabalhos

67. Quando criança
68. Quando tenho dúvidas
69. Emociono-me
70. Meu maior prazer
71. Choro
72. Não suporto
73. Estudar
74. Não duvido
75. A aprendizagem
76. Compartilho
77. Meus amigos
78. Meu grupo
79. Tenho obrigação de
80. Não quero

Adaptado do instrumento original “TÉCNICA DE COMPLETAMENTO DE FRASES” em GONZALEZ, R.F; MITJÁNS MARTÍNEZ,A. La personalidad su educación e desarrollo. Habana: Pueblo y educación, 1989.