



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O professor no processo de inclusão de alunos com
deficiência intelectual: um estudo sobre os significados
construídos no fazer pedagógico**

Stela Martins Teles

Brasília, novembro de 2010



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O professor no processo de inclusão de alunos com
deficiência intelectual: um estudo sobre os significados
construídos no fazer pedagógico**

Stela Martins Teles

Dissertação apresentada ao
Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre pelo Programa de
Pós Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde.

**ORIENTADORA: PROF^a.DR^a. SILVIANE BONACCORSI BARBATO
CO-ORIENTADORA: PROF^a.DR^a. LÚCIA HELENA C. ZABOTTO PULINO**

Brasília, novembro de 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Profª Drª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Profª Drª Norma Lúcia Neris de Queiroz – Membro
SEEDF/Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Profª Drª Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro
Instituto de Psicologia/UnB

Profª Drª Mírian Barbosa Tavares Raposo– Suplente
SEEDF/ Instituto de Psicologia/UnB

Brasília, novembro de 2010

Dedicatória

Dedico esta dissertação de mestrado a todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram para que ela fosse possível, seja como participante da pesquisa, seja como mentores intelectuais, seja como amigos que acreditaram no meu trabalho e não me deixaram desistir nas horas difíceis.

Dedico à minha grande e maravilhosa mãe, que está sempre presente nas minhas decisões, apoiando, criticando ou, até mesmo, silenciando-se em muitas ocasiões.

Dedico ao meu companheiro Rodrigo, pela força, seu carinho e incentivo nas horas de preguiça e desânimo

Ao meu pequeno príncipe João.

Dedico ao meu irmão por me mostrar que temos de seguir o nosso caminho sem nos preocuparmos ou desistirmos pelo simples aparecimento de barreiras.

Dedico à minha irmã, que me mostrou a importância da união.

Dedico à memória de minha avó Guiomar, por sua força e seus ensinamentos e à memória de meu tio Dair por sua inteligência e doação ao próximo, na eterna busca pela compreensão ao outro.

Agradecimentos

Agradeço, imensamente, à professora Lúcia Helena Pulino que por amizade e generosidade cedeu seu tempo e conhecimento para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à Professora Silviane Barbato pelas oportunidades de troca e construção de conhecimento, pela oportunidade de conhecer outras realidades acadêmicas e pessoas que abriram portas para o conhecimento e para as idéias.

Agradeço à banca examinadora pela disponibilidade e pelas horas de trabalho dispendidas para a análise deste texto.

Agradeço às minhas colegas de curso e, em especial, à Gabriela Mieto pela acolhida e pelas trocas importantíssimas para a construção do trabalho.

À Julia, Nathalie, Ingrid, Amparo e Ana Paula, minhas companheiras de LABMIS.

À professora Regina Pedroza pelas conversas e trocas enriquecedoras.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela formação sólida e crítica que me proporcionaram durante a minha graduação.

Às colegas de trabalho do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem de São Sebastião e da Diretoria de Educação Especial da SEEDF, que muita força e incentivo me deram na reta final do trabalho.

Aos colegas do Laboratório LABPEP – Ágora Psyché, pelo acolhimento e discussões sobre meu trabalho.

Às professoras participantes pela generosidade em compartilhar anseios, angústias, dúvidas e permitir o estudo dos seus trabalhos diários.

À direção da escola, por ceder os espaços e permitir o desenvolvimento do trabalho.

Apoio financeiro

O presente trabalho contou com o apoio da CAPES através da bolsa CAPES/2008 e dos equipamentos adquiridos pelo Edital Funpe/2006, DPP/UNB que foram utilizados para a gravação dos dados de sala de aula e entrevista, assim como o material de consumo utilizado para o processo de análise.

Resumo

Teles, S. M. (2010) O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico. Brasília: Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão dos processos de construção de significados pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. A partir de abordagens que consideram a dialogicidade para a construção dos significados que ocorre nas relações do eu com o outro, dentro de um contexto social, historicamente situado, buscamos nesta pesquisa compreender, identificar e analisar a construção de significados de professores no contexto da prática pedagógica em salas de aula inclusivas. Entendemos que estes significados são constituídos no processo de formação profissional e na prática pedagógica do professor, permeados por discursos segregacionistas e não segregacionistas sobre a inclusão e a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Partimos do pressuposto de que a aceitação e a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade fazem parte de um processo histórico que configura uma mudança nas crenças e valores em relação às possibilidades de atuação social de uma população que durante muito tempo foi e ainda é segregada, marginalizada, “escondida” e negada. Consideramos que os embates entre significados hegemônicos na história e os significados inclusivistas provocados pela implementação de políticas públicas devido a presença da diversidade no contexto escolar, possibilitam aos professores passarem por um processo de transição para a construção de novas práticas sociais que se concretizam no espaço escolar. Pautamos o estudo na Psicologia do Desenvolvimento na perspectiva sócio-cultural, a partir do paradigma qualitativo de pesquisa para compreendermos os processos de construção de significados que envolvem mudanças na compreensão e interpretação das condutas humanas, entendendo de que forma a cultura, as crenças e valores influem no fenômeno psicológico e modificam as práticas sociais presentes no contexto escolar. Definimos como critério que os participantes fossem professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos de salas de aula inclusivas da rede regular de ensino do Distrito Federal. Foram selecionadas três professoras, de uma mesma escola, com três alunos incluídos. Para a construção dos dados, utilizamos a observação para conhecimento do contexto no qual se dava o fazer pedagógico e duas entrevistas semi-estruturadas. Analisamos os dados de entrevista utilizando a análise temática dialógica, considerando as enunciações como unidades de análise. Os significados que regeram as enunciações foram divididos em cinco temas: **formação profissional, deficiência, inclusão, escolarização e fazer pedagógico**. Os resultados indicaram que as professoras encontram-se num processo de embate entre os significados da deficiência enquanto algo impeditivo para o desenvolvimento cognitivo e a escolarização de alunos com deficiência intelectual e o rompimento com as práticas cristalizadas de segregação em sala de aula, uma vez que o fazer pedagógico com esses alunos demonstram a possibilidade e a capacidade de seus alunos incluídos tanto no plano cognitivo quanto social, permitindo assim vislumbrar a continuidade do processo de escolarização.

Palavras-chave: inclusão, construção de significados, professores, deficiência intelectual, fazer pedagógico.

Abstract

Teles, S. M. (2009) The teacher in the inclusion process of students with intellectual disability: A study about the meanings constructed on the Pedagogic Making. Brasília: Master degree dissertation, Psychology Institute, University of Brasília.

This work aims to understand the processes of meaning construction by the teacher on the inclusion and education of students with intellectual disability in elementary school. From approaches that consider dialogical for the construction of meaning that occurs in the relationship between self and other, within a social context, situated in history, this research sought to understand, identify and analyze the construction of meaning in the context of teacher practice teaching in inclusive classrooms. We believe that these meanings are constituted in the process of professional formation and practice of teacher education, permeated by segregationists speeches and no-segregationists speeches on the inclusion and education of students with intellectual disability. We assumed that the acceptance and inclusion of people with intellectual disability in society are part of a historical process that constitutes a change in beliefs and values about the possibilities of social action from a population that has long been and still is segregated marginalized, "hidden" and denied. We consider the collisions between hegemonic meanings in history and the inclusivists meanings caused by the implementation of public policy because the presence of diversity in the school context, enables teachers to go through a transition process for the construction of new social practices that concretizes in school. We base the study in Developmental Psychology in the socio-cultural perspective, from the paradigm of qualitative research to understand the processes of meaning construction involving changes in the understanding and interpretation of human behavior, understanding how culture, beliefs and values influence the psychological phenomenon and change social practices present in the school context. We set a criterion that the participants are teachers of the first years of elementary school of nine years of inclusive classrooms in regular school system of Distrito Federal. Three professors were selected with three students included. For the construction of the data, we used the observation to know the context in which they gave the pedagogical and two semi-structured interviews. We analyzed the interview data using a thematic analysis of dialogue, taking utterances as the unit of analysis. The meanings that had conducted the utterances were divided into five subjects: **professional formation, disabilities, inclusion, education and pedagogic work**. The results indicated that the teachers are in a process of confrontation between the meanings of disability as something impediment to cognitive development and schooling of students with intellectual disabilities and a break with the crystallized practices of segregation in the classroom, since the pedagogical making with these students demonstrate the ability and capacity of its students included at both the cognitive and social planes allowing the continuity of the educational process.

Keywords: inclusion, meaning construction, teachers, intellectual disability, pedagogical making.

Sumário

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Apoio financeiro.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Sumário.....	ix
Apresentação.....	xi
I – Introdução.....	13
1.1 Desenvolvimento psicológico e cultura.....	15
1.2 A Psicologia do Desenvolvimento e a construção de significados.....	18
1.3 A constituição histórica dos significados sobre a deficiência intelectual.....	20
1.4 As políticas públicas de inclusão no âmbito da educação.....	23
1.5 Formação do professor e prática pedagógica.....	28
II - Objetivos.....	30
III – Metodologia.....	31
3.1 Contexto de pesquisa.....	33
3.2 Participantes.....	35
3.3 Instrumentos e materiais.....	36
3.4 Procedimentos de construção das informações.....	36
3.5 Procedimentos de análise das informações.....	38
IV -Resultado e discussão.....	41
4.1 Significados professora P1.....	66
Formação Profissional.....	66
Deficiência.....	68
Inclusão/políticas públicas.....	69
Escolarização.....	70
Fazer pedagógico.....	72
4.2 Significados professora P2.....	89
Formação profissional.....	89
Deficiência.....	89
Inclusão/políticas públicas.....	91

Escolarização.....	92
Fazer pedagógico	93
4.3 Significados professora P3	110
Formação profissional.....	110
Deficiência	110
Inclusão/ políticas públicas	111
Escolarização.....	111
Fazer pedagógico	111
4.4 A similaridade dos significados encontrados na falas das professoras	112
V - Conclusão e implicações do estudo.....	114
Referências	117
Anexos.....	122
Anexo I - Roteiros das entrevistas.....	123
Anexo II - Sequência pedagógica e resumo dos episódios das observações.....	126
Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128
Quadros	
Quadro 01 – Apresentação das professoras participantes	37
Quadro 02 – Apresentação dos temas.....	42
Quadro 03 – Apresentação dos significados por tema	43
Quadro 04 – Turnos de fala da professora P1	44
Quadro 05 – Turnos de fala da professora P2	74
Quadro 06 – Turnos de fala da professora P3	95

Apresentação

O presente estudo parte do interesse em investigar os processos envolvidos na construção de significados de professores sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para a conclusão do meu curso de graduação em Pedagogia, com habilitação para o magistério na educação especial, tive de realizar estágios supervisionados em salas de aulas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alunos com necessidades educacionais especiais. Os estágios consistiam, no primeiro momento, observar as práticas pedagógicas dos professores, conversando sobre esses fazeres para que, no segundo momento, eu pudesse juntamente a eles, propor e realizar atividades com os alunos.

Desta forma, pude notar uma grande dificuldade dos professores em planejar e realizar atividades com seu aluno incluído. As formas de atuações dos professores variavam, alguns deixavam o aluno isolado na sala, sem participar das atividades do grupo, com a explicação de que ele não conseguia acompanhar, por isso davam desenhos mimeografados para que o aluno pudesse pintar, sendo a única atividade realizada no dia. Outros realizavam a mesma atividade para toda a turma, mas sem explicações direcionadas. Nestes casos, as dificuldades encontradas pelo aluno incluído, causava isolamento da mesma maneira. Concluí que existia um conflito nas ideias em relação à prática pedagógica inclusiva em sala de aula. Assim, busquei em conversas informais, conhecer um pouco mais sobre como esses professores significavam estas situações vivenciadas. Pude constatar que as percepções dos professores em relação às possibilidades de desenvolvimento dos alunos incluídos quanto às suas atuações pedagógicas estavam intimamente ligadas ao que eles entendiam sobre a sua formação como profissional e como eles davam sentido à implementação das políticas de inclusão e à possibilidade de escolarização dos alunos incluídos.

Isso chamou muito a minha atenção, pois a discussão sobre a necessidade de formação do professor é freqüente na universidade, mas pouco se considera como o professor constrói significados a partir do conhecimento compartilhado na formação inicial e continuada, na implementação das políticas públicas de inclusão propostas às escolas e no seu próprio fazer pedagógico.

Se por um lado, esse novo contexto da educação inclusiva abre para a escola, mais especificamente, para o professor, a possibilidade de reflexão e discussão sobre a aceitação e a inclusão de alunos com deficiência intelectual, configurando-se como um movimento que faz parte de um processo histórico que apresenta mudanças nas crenças e valores em relação às possibilidades de atuação social de um grupo de sujeitos que durante muito tempo foi e ainda é segregada, marginalizada, “escondida” e negada. Por outro, existem os professores com suas concepções, suas crenças, seus valores e com práticas sociais, muitas vezes segregacionistas, que se defrontam com esse novo contexto, sendo levados a se posicionarem em relação a essa nova conjuntura educacional.

Acredito que o embate entre a implementação das políticas públicas de inclusão educacional como possibilidade de um fazer pedagógico não segregacionista e os significados construídos sobre os alunos com deficiência intelectual geram novas zonas de desenvolvimento proximal que possibilitarão mudanças nas práticas sociais e educacionais do professor no contexto escolar.

Para melhor compreender, optamos por realizar esta pesquisa investigando, à luz da Psicologia do Desenvolvimento Humano na perspectiva sócio histórica cultural, a análise do processo de construção de significado. Este trabalho está dividido em cinco partes. A primeira parte, chamada introdução, contém os fundamentos teóricos de embasamento para a pesquisa. Na segunda parte estão objetivos propostos pela pesquisadora. Na terceira parte está a descrição dos procedimentos adotados para a análise das informações construídas juntamente às professoras participantes. Na quarta parte, resultados e discussões, apresenta-se dois quadros com os eixos temáticos, constituídos a partir dos objetivos e os significados dados pelas professoras a cada um deles, em seguida, a discussão dos mesmos. Na quinta parte, Ca conclusão do trabalho, as implicações e as possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

I – Introdução

Muitas questões são levantadas quanto ao modo de operacionalizar o trabalho pedagógico dentro do contexto da inclusão escolar, uma vez que este é um processo com vários níveis: desde a acessibilidade até a sensibilização e o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes incluídos. Assim, emerge a necessidade do sistema educacional se organizar com o objetivo de prover meios adequados para atender a todos os estudantes, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo, promovendo a socialização por meio de interações sociais, “quebrando tabus” e diferentes formas de preconceitos frente à diversidade.

A escola é o espaço onde significados são construídos e ressignificados, possibilitando mudanças nas práticas pessoais e sociais que foram constituídas historicamente. O professor, que atua no espaço escolar e que segue no seu processo de desenvolvimento no contexto de inclusão, deve orientar-se numa perspectiva crítica e reflexiva, construindo sua prática pedagógica por meio de constante reflexão. Segundo Silva (2004), “o professor assume o papel de agente social das transformações de ordem epistemológica, social, cultural, política e pedagógica, fortalecendo sua atuação no contexto da escola, da sala de aula e da sociedade”.

O professor é o sujeito fundamental da ação pedagógica, sendo capaz de promover mudanças, uma vez que o fazer pedagógico e a operacionalização das propostas de inclusão estão em suas mãos. Seu papel de transformação a partir das experiências docentes como mobilizadoras de ação reflexiva são possibilidade de ressignificar processos historicamente construídos (Balduino, 2006; Carvalho, 2007; Ribeiro, 2006; Santos & Barbato, 2006).

Assim, compreendemos que as mudanças nas práticas sociais e educacionais são resultados da apropriação de uma nova forma de cultura e estão intrinsecamente ligadas aos processos de significação do professor nesse novo contexto social da escola.

Os processos psicológicos na construção dos significados envolvem a compreensão da forma como este sujeito afetivo e cognitivo constitui suas crenças e valores, nas interações estabelecidas em diferentes contextos sociais, inserido na cultura num determinado momento histórico.

A partir das enunciações de professoras sobre o seu processo de formação, seu fazer pedagógicos e suas percepções sobre a implementação das políticas públicas de inclusão,

discutiremos as construções de significados do professor, que emergem da relação eu-outro e eu-mundo, sobre o processo de inclusão e escolarização de estudantes com deficiência intelectual, na conjuntura do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Assim tentamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais os significados enunciados pelas professoras sobre o processo de inclusão e escolarização dos estudantes incluídos com deficiência intelectual?
- Em que medida os discursos sobre a segregação e a não segregação de alunos com deficiência intelectual, historicamente construídos e compartilhados têm se modificado ou se mantido e como se apresentam nas falas das professoras do estudo?
- A prática pedagógica em sala de aula inclusiva possibilita ao professor a reflexão e a ressignificação sobre a inclusão e a escolarização do estudante com deficiência intelectual?

Partindo do referencial teórico que estuda os significados como sendo constituídos de idéias socialmente compartilhadas (Vigotski, 1998), formulamos as seguintes asserções:

- (a) O professor encontra-se num momento de transição entre práticas de exclusão e práticas de inclusão no contexto escolar;
- (b) A implementação de Políticas Públicas de Inclusão possibilita o processo de transição no qual o professor se encontra;
- (c) Os significados construídos pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual são ressignificados a partir da sua atuação em salas inclusivas;
- (d) A prática pedagógica constitui-se como processo de formação continuada.

Desta forma, este estudo poderá contribuir para a compreensão da transformação que ocorre no processo histórico de formação do professor, levando em consideração a complexidade do seu desenvolvimento, regularidades e rupturas que fazem parte da construção de seus significados em relação à inclusão e à escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Essa transformação, que caracteriza o processo de transição pelo qual o professor passa, nos possibilita a reflexão sobre suas angústias, suas dúvidas, seus anseios, suas certezas e suas incertezas, trazendo-a para a discussão dentro da academia como forma de aprimorar os programas de formação inicial e continuada de professores.

1.1 Desenvolvimento psicológico e cultura

O desenvolvimento humano, que ocorre desde antes do nascimento (Pulino, 2001) e durante toda a vida do sujeito, envolve fenômenos históricos culturais que afetam eventos passados e futuros (Valsiner & Connolly, 2003). Neste processo, a formação do sujeito se dá na interrelação com o mundo e com o outro. Por isso, nos transformamos e nos organizamos ao longo da vida, ou seja, ao longo da nossa história, não podendo nos configurar desconectados do momento histórico vivido pelo nosso grupo social. O desenvolvimento humano é o processo de constituição do sujeito afetivo e cognitivo que ocorre nas interrelações estabelecidas nos diferentes contextos sociais e culturais.

O desenvolvimento passa fundamentalmente pela interação social. Não há um modelo padrão de desenvolvimento voltado para a estabilidade e regularidade dos fenômenos psicológicos (Branco e Madureira, 2008; Tacca, 2000; Valsiner, 1998), uma vez que o sujeito age em relação ao outro por meio de ferramentas culturais e se transforma, reorganizando-se. Podemos constatar que o desenvolvimento não se dá somente numa perspectiva temporal, mas, também, pelo uso de instrumentos simbólicos que por meio das relações estabelecidas nos contextos sociais possibilita, aos sujeitos, acesso aos significados culturais do seu grupo social (Coll & Onrubia, 1998).

Assim, os fenômenos psicológicos são socialmente construídos e modificados e enraizados nos artefatos sociais (Ratner, 2001). Seguindo a orientação da teorização vigotskiana, o autor enumera três fatores sociais de organização da Psicologia; (a) atividades, que são atos sociais; (b) artefatos, que são ferramentas e objetos usados para a realização das ações e ; (c) conceitos, que relacionam às coisas e aos indivíduos. As atividades culturais são ações socialmente construídas e modificadas, pelos sujeitos ativos que buscam a superação das necessidades fundamentais de existência, inserindo-se nas diferentes categorias da vida social como educação, família, política, religião, leis, saúde dentre outras. As sociedades se definem pelas formas específicas que cada grupo se organiza para conduzir as atividades culturais: sendo produtos sociais, são formadas e mantidas pelo conjunto de indivíduos.

O sujeito se constitui e constrói significados a partir das interrelações com o *outro social* (Vigotski, 1987), apropriando-se da cultura e do conhecimento e desencadeando seu próprio desenvolvimento. A cultura é um sistema que engloba as atividades culturais, os artefatos, os conceitos e os fenômenos psicológicos, sendo que as atividades sociais exercem maior influência no sistema que os demais fatores. A partir daí, o homem

transforma a natureza, bem como se constitui pelos resultados desta transformação. Não existe cultura sem o ser humano como também não existe ser humano sem cultura, uma vez que para formar-se, o ser humano produz cultura.

Compreendemos que pela cultura podemos entender os caminhos de constituição dos grupos sociais, suas relações presentes e perspectivas futuras, uma vez que para o indivíduo sobreviver, é necessária a organização social das atividades e dos artefatos para a produção, e isso é dado a partir da interação do indivíduo com o mundo dos objetos, com os outros indivíduos e consigo mesmo.

Sendo um produto da atividade social do homem que resulta da dinâmica das relações sociais que caracterizam a sociedade, as formas de concretização da sociabilidade humana desenham o que entendemos por organização social, isto é, o homem cria suas formas de existência no mundo social assim como sua existência material (Pino, 2000). Sendo assim, a humanidade vai se constituindo, pelo embate entre diferentes formas de apropriação e transformação do meio, gerando conflitos entre os diferentes grupos sociais, uma vez que a cultura relaciona-se ao contexto e ao momento histórico, num processo de permanente transformação (Santos, 1994).

Pensar a cultura como eixo central para o desenvolvimento humano muda os paradigmas da psicologia, pois passamos a analisar e compreender o indivíduo inserido na cultura e se constituindo através dela: entender como suas experiências e seus atos são moldados (Bruner, 1997).

Nesta perspectiva, os significados são construídos a partir da inserção do indivíduo nos sistemas simbólicos de cultura mediados por cânones que representam, segundo Bruner (1997): "um conjunto de procedimentos interpretativos para clarificar os desvios das normas significativas em termos de padrões estabelecidos de crenças" (p. 54).

Os cânones são construtos culturais que emergem das relações eu-outro-mundo e se subjetivam na significação compartilhada socialmente. O canônico é entendido como o que está posto, o que é conhecido, um conjunto de descrições normativas do funcionamento dos seres humanos. Esses sentidos canônicos auxiliarão a interpretação das diferentes situações da realidade concretizadas nas relações entre os sujeitos, tendo a palavra um papel crucial no processo de desenvolvimento no meio cultural e social, uma vez que a partir dela nos apropriamos da cultura e dos conhecimentos constituídos historicamente.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que

compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Volosinov, 1999, p.95)

A palavra é um instrumento de concretização das relações inter e intrapsicológicas (Vygotsky, 1998). Apoiado na importância das relações sociais, Bakhtin (1981) acredita que nos concretizamos no diálogo: “uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (p. 223). Sendo assim, a consciência individual só pode ser definida como tal se for incluída o ponto de vista do outro: essa interação que representa o território dialógico descarta a posição compartimentada entre interlocutores como instâncias isoladas no diálogo.

O diálogo é a possibilidade, no encontro de pessoas, das vozes se misturarem para a construção de significados. É o momento em que ao ouvir o outro, o sujeito interpreta e responde ativamente, concordando, discordando, complementando, enfim, na concretização da enunciação, que se dá na relação entre os sujeitos e o contexto situado num espaço e tempo, o sujeito produz significados.

Os sistemas simbólicos, que os sujeitos usam para construir significados estão presentes na cultura e na linguagem. A linguagem é o instrumento simbólico que torna possível o desenvolvimento humano pela apropriação dos sentidos canônicos da cultura (Bruner, 1997). Ela comunica a cultura coletiva, que será internalizada e reconstruída no plano individual, por isso para Vigotski (1998) nós nos tornamos nós mesmos através do outro. Sendo a linguagem uma ferramenta fundamental, uma vez que os sistemas semióticos são usados para produzir significados que influenciam a ação humana, mediando as interações sociais e construindo papéis sociais.

A linguagem que comunica sentimentos, expectativas, angústias frustrações tem um papel crucial no processo de desenvolvimento no meio cultural e social historicamente constituído (Vigotski, 2007/1984), como forma de mediação simbólica para a construção, reconstrução e negociação dos significados nas interrelações sociais.

Nesta perspectiva, os significados são construídos mediados pela cultura por meio da apropriação da linguagem, reconstruindo um sentido pessoal ao que é canônico, a partir da interação com o outro. Consideramos a narrativa como a ferramenta para o processo de construção compartilhada desses significados, uma vez que a partir dela podemos organizar e compartilhar as experiências vividas (Caixeta, 2006 ;Santos & Barbato, 2009).

Assim, quando neste trabalho nos propomos compreender a construção de significados de professores, estamos compreendendo a dimensão dialógica presente no seu

processo de desenvolvimento. Essa pluralidade vozes subjetivas a sua maneira de compreender o mundo se dá a partir dos papéis sociais desempenhados na multiplicidade de experiências vividas.

Essa pluralidade de vozes na constituição do sujeito é chamada de polifonia (Volosinov, 1999). Mesmo que os diferentes papéis sociais sejam contraditórios e até conflitantes, são relativamente organizados e permanecem em contínua interação no processo de desenvolvimento do sujeito. Os construtos pessoais como crenças e valores se dão na negociação dessas diferentes vozes constituindo o sujeito mediado pela cultura coletiva. O sujeito não é único nem sozinho, pois traz em si os outros sociais.

O professor é constituído pelos conhecimentos construídos no seu processo de formação acadêmica e as relações ali estabelecidas, pela sua prática profissional, pelas relações estabelecidas no contexto escolar e mais especificamente dentro da sua sala de aula. Os significados construídos emergem desses múltiplos papéis desempenhados por este profissional e de suas experiências pessoais.

Por isso, ao pensar nesse sujeito não podemos ter em mente que se trata de um ser com características estáveis e uniformes, que desempenha um papel fixo na sociedade. Este é, em sua gênese, constituído por um entrelaçado heterogêneo de desempenho em diferentes papéis sociais (Góes, 2000), desempenhados na escola, em casa, na vida social e, todos esses papéis, fazem parte da sua constituição como professor.

1.2 A Psicologia do Desenvolvimento e a construção de significados

A Psicologia do Desenvolvimento tem trabalhado com a questão da construção de significados, que envolve mudanças na compreensão e interpretação das ações humanas, buscando entender de que forma a cultura, as crenças e os valores participam nos processos psicológicos e modificam as práticas sociais.

Seu objeto de estudo são as transformações que ocorrem na constituição do sujeito nos processos históricos (Polônia & Senna, 2005). Isto se dá por meio do mapeamento e compreensão das mudanças que ocorrem ao longo desses processos do desenvolvimento humano, considerando a sua complexidade a partir de regularidades e de rupturas e das interações sociais nos diferentes contextos.

Propomo-nos, aqui, estudar o sujeito professor na sua construção de significados, como um processo de transformação. Os significados devem ser interpretados como partes

do sistema de organização das funções psicológicas do ser humano e não existem sem a inserção destes num contexto sócio histórico e cultural.

Nosso meio de vida, culturalmente adaptado, depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discursos para negociar diferenças de significados e interpretações (Bruner, 1997, p.23)

Desta forma, o outro social se torna central no desenvolvimento do nosso sujeito, pois é nessa interrelação que ele constitui sua cultura pessoal, seus valores e suas crenças, construindo significados. Entendemos que a construção de significados é um processo em que, a partir das interrelações sociais, em diferentes tempos e espaços, emergem os motivos, afetos, conceitos e sentidos subjetivos, sendo levados ao coletivo para serem negociados, interpretados e ressignificados (Ribeiro, 2002; Ribeiro2006).

Tem-se em todo esse processo um “movimento de aceitação, oposição, confronto e indiferença”(Zanella, 2004 p.134), sendo um processo ativo, o que confere autoria a esse sujeito a partir de *internalizações* que vão dando um sentido próprio à cultura coletiva (Vasconcellos & Valsiner , 1995; Valsiner , 1989; Vigotski, 1998). A partir da dialética estabelecida entre os discursos relacionados à inclusão e à exclusão, que permeiam o contexto escolar, o professor vai se constituindo e se modificando. Desta forma, os significados também se transformam seguindo as mudanças historicamente produzidas, atualizando-se e produzindo novas práticas dentro dos contextos sociais (Smolka, 2000)

Consideramos que para o processo de significação sobre a inclusão e escolarização de estudantes com deficiência intelectual, as políticas públicas são como um instrumento que viabilizam um outro olhar para o processo de inclusão. Ao garantir a presença de estudantes com deficiência intelectual no espaço escolar, abre-se um *locus* para que os discursos se apresentem e sejam ora aceitos ora confrontados, pois é esse embate que possibilita ressignificações e transformações nas práticas sociais e pedagógicas das professoras e das escolas.

As políticas públicas de inclusão podem, portanto, servir como “*andaimes de sustentação*”(Pontecorvo, 2005) dentro do espaço escolar, já que, ao serem propostas, vão aos poucos sendo assumidas pelos professores, e se configurando como um fazer cotidiano. O professor, a partir desses “*estímulos externos*”(Vigotski, 2007) intervem e modifica o espaço cultural da escola, transformando-o e transformando-se num movimento cíclico.

Assim, o espaço escolar configura-se como o lugar de socialização pelo vínculo entre o “conhecimento de si e o conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (Mollo-Bouvier, 2005), sendo o ponto de partida para a consolidação de práticas não segregacionistas e de inclusão. As suas salas de aula são os espaços com potencial para a construção de novas práticas sociais e de um fazer pedagógico diferenciado, a partir das trocas que ali se estabelecem.

1.3 A constituição histórica dos significados sobre a deficiência intelectual

Olhar para a trajetória histórica de acesso aos bens culturais da nossa sociedade, pela população que hoje denominamos pessoas com necessidades educacionais especiais é extremamente importante para analisarmos as mudanças nas crenças e valores sociais e a construção de novos paradigmas. Segundo Omote (1987):

Para se compreender o que é deficiência, acreditamos, ser insuficiente estudar as características das pessoas identificadas como deficientes. Mais do que isso, é necessário estudar as suposições e crenças daqueles que reconhecem aquelas pessoas como sendo deficientes e tratam-nas de modo distintivo(p. 166).

No início das civilizações ocidentais, na Grécia e Roma antigas, as pessoas que nasciam com deficiência e apresentavam diferenças nos padrões físicos desejados eram mortas ou abandonadas, com o advento do cristianismo houve uma mudança na condição social desses sujeitos. A partir da idade média, os deficientes físicos e mentais passaram a ser considerados cristãos e por isso portadores de alma, o que impedia o extermínio, mesmo permanecendo sem igualdade de direitos, e segregados em asilos, hospícios ou leprosários (Pessotti, 1981; Pessotti, 1984). Essa perspectiva pré-determinista denominada fatalista concebe a deficiência como algo determinado antes do nascimento, remetendo a forças sobrenaturais para explicar a existência de seres humanos diferentes, sendo influenciada pelo determinismo teológico e biológico.

A deficiência permanece como um problema médico que necessita de intervenções unicamente clínicas até 1690 quando Jonh Locke escreve em seu **Essay Concerning Human Understanding** sobre a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da mente humana, denominando-a de “*tábula rasa*”. Nesta perspectiva, o ser humano nasce sem saber nada, sem conhecer nada e tudo é aprendido a partir das experiências que se constituem ao longo da vida dando início ao pensamento que concebe a deficiência no que

diz respeito aos fatores sociais, defendendo que o ambiente social, a história do sujeito e a sociedade são partes constitutivas do seu desenvolvimento, cabendo ao ensino suprir as carências da deficiência. O conceito de educabilidade como possibilidade educacional para o desenvolvimento do sujeito se estende às pessoas com deficiência após a Revolução Francesa (Mendes,2006).

Desta forma, podemos entender que os conceitos e os processos de aceitação e inclusão dos deficientes na sociedade fazem parte de um processo histórico que configura uma mudança nas crenças em relação às possibilidades tanto de educabilidade como de construção pró ativa de papéis sociais por uma população que durante muito tempo foi segregada, marginalizada, “escondida” e negada pela sociedade.

No século XX, Vigotski (1934/1995) propõe uma teoria científica com base metodológica sólida chamada defectologia contemporânea. Essa teoria se contrapõe aos métodos psicológicos, anatômicos e fisiológicos de investigação científicos que estudavam os processos de desenvolvimento de crianças com deficiência tendo um caráter puramente quantitativo. Essa teoria traz a idéia de que o desenvolvimento da criança com alguma deficiência não é menor que o desenvolvimento de crianças que não apresentam nenhuma deficiência, mas que há um desenvolvimento peculiar que está ligado à forma como se trabalha com a criança, buscando desenvolver suas potencialidades, não fixando no que a criança não apresenta, ou seja, nas suas impossibilidades, mas focando no que ela é capaz de desenvolver mesmo que necessitando da ajuda do outro.

O postulado central da teoria de Vigotski está na premissa que qualquer deficiência origina estímulos para formação de mecanismos de compensação, tendo a deficiência um caráter biológico e social, nas mesmas proporções. A ação da deficiência é vista como sempre sendo secundária e indireta, pois o que é sentido pelo sujeito não é o efeito direto da deficiência, mas, as dificuldades que dela resultam. As relações sociais, a determinação do lugar social e as funções sociais que o sujeito desempenhará são reorganizadas a partir da deficiência. Dessa forma, podemos compreender que o comprometimento orgânico do sujeito não atua diretamente nem sozinho, mas de forma indireta pela imposição social de seus limites. Sendo possível haver uma educação formal das pessoas com deficiência pela capacidade que estas apresentam de aprendizagem. Essa perspectiva contrapõe-se a ideia de que não haveria necessidade de educar as pessoas com deficiência, uma vez que não apresentariam chances de mudanças e de aprendizagem.

Desta forma, não se pode conceber uma prática educativa estruturada em determinações negativas (Vigotski ,1987), mesmo havendo dificuldades na aprendizagem

por parte das crianças com deficiência, isso não se configura como algo impeditivo. As crianças com deficiência desenvolvem mecanismos de compensação que são formações de capacidades estruturadas a partir da deficiência, mesmo que não sejam complementações diretas para suprir a deficiência, esses mecanismos se constituem como a possibilidade de diminuição das dificuldades criadas pela deficiência. Assim, a teoria proposta por Vigotski possibilita a ampliação do conceito de educabilidade formal dos sujeitos com deficiência, pois passa a se conceber uma educação adequada com métodos e procedimentos adaptados à deficiência permitiria a possibilidade de desenvolvimento e da escolarização de todas as pessoas.

Essas mudanças conceituais em relação ao funcionamento da deficiência vão ganhando força ao longo da história e possibilitando uma modificação ao longo dos tempos, estabelecendo um embate com os discursos segregacionistas e de não educabilidade formal da população com deficiência, levando a novas formas de significação por parte da sociedade.

Percebemos, então, que a história da humanidade é marcada por “quebras” de paradigmas em relação às concepções sobre a possibilidade de participação social das pessoas com deficiência. Essas “quebras” são necessárias para que novos significados sejam construídos sobre a deficiência, possibilitando mudanças nas práticas sociais há tempos segregacionistas. Estas construções direcionam diferentes olhares para os papéis sociais da pessoa (Lapa, 1995) com deficiência e direcionam a conduta social frente à aceitação ou à rejeição dessa população.

Todo esse processo também gera mudanças no uso de nomenclaturas para a deficiência. Os termos utilizados são a expressão dos conceitos e valores vigentes em cada época e por isso, vão se atualizando, historicamente, na tentativa de acompanhar as mudanças paradigmáticas e de tornar-se cada vez mais apropriados, na perspectiva de valorização dos sujeitos (Sasaki, 2003). No que diz respeito ao termo deficiência mental, atualmente, passa por modificações, tendo uma nova nomenclatura: deficiência intelectual. Esta é uma forma de se adequar aos conceitos construídos sobre esta deficiência.

Desde 1995, quando a ONU utilizou pela primeira vez o termo deficiência intelectual, estamos passando por um período de mudança no conceito da deficiência relacionada ao cognitivo do sujeito. A nova nomenclatura foi oficializada com a aprovação do documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004, no evento organizado pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde com a participação de diferentes países entre eles, o Brasil.

Até então chamada deficiência mental, alguns autores veem a mudança de forma positiva, pois o novo termo relaciona-se a algo que está ligado ao intelecto, direcionando as atenções para questões de cunho cognitivo. Muitas pessoas ao referir-se às pessoas com disfunções e doenças de ordem psíquica, utilizavam o termo deficiência mental quando na verdade estavam referindo-se às doenças mentais. Esses chavões, comumente utilizados na sociedade, estigmatizam e segregam as pessoas com deficiência intelectual. Assim, as mudanças de nomenclatura e as ações que visam levar ao público as terminologias corretas que estão de acordo com as atuais concepções de deficiência têm o objetivo de mudar as práticas segregacionistas para a construção de uma sociedade inclusiva. Essas mudanças são fruto da mobilização e organização histórica da sociedade civil na conquista de direitos que garantam a participação social das pessoas com deficiência

1.4 As políticas públicas de inclusão no âmbito da educação

A implementação de políticas públicas relacionadas à inclusão no âmbito escolar obedece a um processo histórico, norteadas pelas concepções sobre a deficiência. Segundo Sasaki (1997):

a trajetória que esta questão percorreu até os dias de hoje é das mais longas da história. Começou com um longo período de exclusão social das pessoas com deficiência, passou para a segregação institucional, daí para a integração social sob diferentes formas e, finalmente para a inclusão social (p. 13).

Assim, no Brasil, a trajetória histórica da participação das pessoas com deficiência no contexto educacional começa com as primeiras iniciativas oficiais de atendimento à Educação Especial, ainda no império no século XIX, a partir de 1854 com a criação do que hoje conhecemos como Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação para Surdos, fundado em 1857. Inicialmente, o atendimento oferecido era muito mais voltado para as questões médicas do que propriamente educacionais. A criação destes institutos configurou-se como uma grande conquista para a concretização das possibilidades educacionais dessa população. A sociedade brasileira foi se modificando em relação à questão das necessidades especiais influenciada por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais de cada momento histórico (Mazzota, 1996).

O século XX foi marcado pela efervescência nas mudanças relacionadas às questões de direitos humanos e de democratização no acesso aos espaços, como a escola.

Durante muitos anos, o espaço escolar foi ocupado por um grupo social que de forma ideológica possuía o direito a ele, seja por questões sócio-econômicas seja por questões relacionadas às idéias sobre a possibilidade ou não de educação para todos.

Em termos de acesso, até a década de 1930 poucas mudanças significativas ocorreram no cenário educacional brasileiro. O oferecimento da educação escolar permaneceu muito pequeno, uma vez que os ideais democráticos ficavam restritos ao plano da idéias e da legislação e não se traduziram em mudanças políticas e sociais concretas. Apresentou-se crescimento real somente na segunda metade do século, período também marcado pela efervescência das discussões políticas e pedagógicas de institucionalização da educação especial.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, vinculado ao Ministério da Educação, Cultura e Desporto da época e transformado em Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em 1986, foi o órgão responsável ao atendimento às pessoas excepcionais e possibilitou a elaboração das primeiras políticas públicas para a educação especial em nível federal, estadual e municipal (Glat, 1998). Atualmente, a SEESP/MEC é a responsável pela elaboração de políticas públicas para a educação inclusiva para o Brasil.

Assim, na segunda metade do século XX, as escolas regulares começaram a receber crianças e adolescentes com diferentes dificuldades de aprendizagem, tanto em razão das condições sócio-econômicas, quanto das deficiências. O movimento de democratização da educação e a obrigatoriedade da educação pública para todos trouxe para o espaço escolar uma diversidade de estudantes com diferentes necessidades educacionais

Surgem, nesse contexto, diferentes discursos conceituais sobre as formas de efetivação do trabalho pedagógico. Duas vertentes teórico-metodológicas estiveram presentes nas discussões sobre processo de acesso à escola e estão muito ligadas às mudanças em relação às possibilidades educacionais dos estudantes com deficiência.

A Filosofia da Integração difundida na década de 1980 e o novo paradigma da Educação Inclusiva da década de 1990 levantaram diferentes questionamentos sobre a escolarização de pessoas com deficiência, tais como metodologia de ensino, estruturação física e capacitação profissional, se constituindo como um desafio para a democratização do acesso à escola e a concretização da educação para todos.

O conceito de integração é o primeiro que surge na discussão sobre a inserção dos estudantes com deficiência no sistema de ensino, ainda na década de 1960 e tem como pressuposto filosófico o princípio da normalização, que visa oferecer as mesmas

oportunidades e condições sociais, educacionais e profissionais aos estudantes com deficiência.

Nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns, ou, pelo menos, em ambiente o menos restritivo possível. Só que se considerava integrado apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema (Sasaki, 1997, p.36)

A integração prevê uma individualização no atendimento educacional, direcionando as estratégias para cada *portador* de necessidades educacionais especiais, organizando o espaço escolar de forma que existam espaços direcionados a essas intervenções. As chamadas classes especiais nas escolas regulares ou os centros especializados de ensino (Ministério da educação, 2004). A integração seguiu um modelo clínico de avaliação que considera as dificuldades devido ao déficit apresentado pelo aluno.

Consideramos que, de alguma forma, o conceito de integração não permite que o sujeito tenha o direito de ser diferente e viver em sociedade com as diferenças. Uma vez que se individualiza o atendimento, se nega a possibilidade das trocas e do aprendizado no e pelo grupo. Da mesma forma, com o pressuposto da normalização, acreditamos que a própria palavra *normalização* leva a pensar que todos devem se desenvolver para chegar à normalidade, utilizando-se de recursos metodológicos iguais para todos, o que não causa efeito, já que cada sujeito é único no seu desenvolvimento.

A necessidade de mudar os conceitos na Educação Especial se fez emergente e trouxe uma nova denominação chamada Educação Inclusiva. Sua gênese, nasce com o movimento norte-americano, de meados da década de 1980, de pais, profissionais e pessoas com deficiência, chamado *Regular Education Initiative* (Sánchez, 2005). Este movimento percebe a necessidade de uma reestruturação da integração escolar e visa à eficácia na escolarização de todos os estudantes independentemente dos grupos a que pertencem.

Esse conceito ganha forma e força com a Declaração de Salamanca, que pressupõe um processo de adaptação pela sociedade para que possa incluir a todos em seus sistemas (educação, saúde, etc) de forma a respeitar e atender as diferenças (Sasaki, 1997). À escola caberia o papel de desenvolvimento pleno dos sujeitos e a formação para o exercício de sua cidadania.

A meta primordial da Educação Inclusiva é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas devem propor um modo de se constituir no sistema educacional, de modo a atender as necessidades de todos os estudantes. A inclusão deve causar uma mudança na perspectiva educacional, pois não pode se limitar ao atendimento somente os estudantes com deficiência na escola, mas apoiar a todos: professores, estudantes, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educacional de forma geral. (Mantoan, 1998; Sánchez, 2005)

No cenário mundial, o processo de inclusão vem, desde o final do Século XX, ganhando espaço nas discussões políticas pela emergência da sua concretização nas escolas. No esforço de cumprir com os princípios da Carta dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas de 1958 quando tratou do direito de todos à inclusão participativa na sociedade, do direito à educação e do reconhecimento mundial da necessidade de garantia de escolarização para a população de forma global, independente das necessidades educacionais dos sujeitos. A Declaração de Salamanca de 1994, resultante da Conferencia Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha (Unesco, 1994) é considerada um importante marco na difusão da filosofia da Educação Inclusiva, reafirmando o direito de educação a todos, independentemente das diferenças, enfatizando que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é parte integrante do sistema de ensino, destacando, ainda, que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades e diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, para lhe assegurar uma educação efetiva (Unesco, 1994, p.17-18).

Além da Declaração de Salamanca, outros eventos e documentos são relevantes para respaldar o reconhecimento político às diferenças, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 da UNESCO, as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência de 1993 pela ONU, a Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1999; a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão de 2002, Declaração Mundial sobre a Deficiência Intelectual (Sasaki, 2003) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006 que defende os direitos das pessoas com deficiência, sendo este o primeiro documento aprovado no século XXI por 192 países na área de Direitos Humanos (ONU, 2006). No Brasil, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com deficiência foi ratificada pelo Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2005. Destaca-se, ainda, o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 reserva um capítulo exclusivo para a Educação Especial, colocando-a como modalidade de ensino.

Assim, a inclusão é uma proposta de ampliação da educação num movimento mundial denominado *Inclusão Social*. Este movimento é o processo pelo qual a sociedade busca equiparar oportunidades se constituindo como democrática, respeitando a diversidade através do reconhecimento político das diferenças (Mendes,2006). A efetivação da Educação Inclusiva é uma parte fundamental para o desenvolvimento e a manutenção da democratização do ensino, sendo a escola a instituição responsável pela sistematização da educação.

Entendemos que é necessário que as escolas regulares de ensino transformem-se em instituições eficazes de combate às atitudes discriminatórias, tornando-se comunidades acolhedoras, proporcionando a construção de uma sociedade inclusiva e de educação para todos (Manzini,1998).

Assim, muitas são as questões levantadas quanto ao modo de operacionalização para o trabalho pedagógico com essa diversidade de estudantes. Questões sobre como trabalhar, o que trabalhar, como os estudantes aprendem e como ensiná-los necessitam ser respondidas, uma vez que, a inclusão é um processo com vários níveis de demanda, os quais vão desde a acessibilidade até a sensibilização para o trabalho. Assim, emerge a necessidade dos sistemas educacionais se organizarem com o objetivo de prover meios adequados para atender às necessidades do alunado, favorecendo o desenvolvimento afetivo e cognitivo promovendo a socialização por meio de interações, “quebrando tabus” e diferentes formas de preconceito frente à diversidade. A inclusão é considerada um modo de constituir o sistema educacional que se estrutura de acordo com as diferentes necessidades educacionais do seu alunado (Ministério da educação, 2004). Este processo desencadeia uma mudança na perspectiva educacional e social que não deve se limitar ao trabalho com o aluno incluído, mas favorecer a constituição de práticas democráticas que

perpassem todos os segmentos da escola: discentes, docentes e administração, na busca da aprendizagem (Mantoan, 2006).

A constituição histórica da educação inclusiva gera mudanças no pensar sobre o educar e o fazer na escola. Essa nova conjuntura levanta questionamentos quanto à prática docente, a necessidade da reflexão sobre o professor enquanto mediador das interações em sala de aula e no contexto escolar e como sujeito que se constitui dentro desse processo histórico que se materializa na escola (Melo, 2003; Ribeiro, 2006; Santos & Barbato, 2009; Tacca, 2000). Esses questionamentos refletem-se na formação docente enquanto desafios a serem superados para uma atuação efetivamente inclusiva.

1.5 Formação do professor e prática pedagógica

A escola é um artefato cultural que se consolida na primeira era industrial. Seu pressuposto foi, durante muito tempo, o de transmissão do saber. Porém, essa perspectiva sofreu, ao longo dos anos, mudanças conceituais no que diz respeito à sua função social, dando, assim, novas configurações a esta instituição.

Com a democratização do ensino e a institucionalização do ensino obrigatório público e gratuito, a escola tornou-se responsável pelo pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para a cidadania, devendo garantir o acesso e a permanência de diferentes grupos sociais, de diferentes condições sócio-econômicas, respeitando a pluralidade cultural e a diversidade, garantindo que todos participem do processo educacional.

Diante do ideário de uma educação para todos, o trabalho pedagógico passa a ser olhado como determinante para o sucesso ou fracasso do alunado, no processo de escolarização. As mudanças históricas de relações de poder e produtividade corroboram para as mudanças no plano educacional, exigindo mudanças no perfil do professor e conseqüentemente no seu processo de formação que deve objetivar atender as demandas do sistema de ensino vigente. Assim, se constituem as políticas de formação de professores.

Neste campo, o século XX foi marcado por políticas de formação de professores que buscavam adequar os sistemas de ensino aos projetos políticos de diferentes perspectivas de cada momento histórico. Segundo Freitas (1999):

(...) o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade(p. 5).

No contexto das políticas neoliberais do Século XX, a formação de professores assume uma centralidade estratégica para que as reformas da educação básica propostas sejam realizadas. Uma vez equacionando o problema da formação docente elevaria os índices da qualidade na educação, pilar do plano de ação da Educação para Todos.

Essas concepções produzem, na década de 1990, a elaboração e implementação de diretrizes curriculares para a formação de professores que visavam *preparar* os professores para a realização da tarefa de ensinar conteúdos referentes às diferentes etapas da educação básica, configurando-se como políticas de formação tecnicistas e conteudistas.

Uma outra problemática encontrada na discussão da formação do professor no contexto da democratização do ensino e da obrigatoriedade da escola pública relaciona-se à entrada de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse novo público exige que a formação docente possa subsidiar uma ação pedagógica que atenda às diferentes formas de aprender.

Uma vez predominando uma concepção tecnicista e conteudista na formação dos docentes, que visa atender alunos com características “normais” acaba por produzir uma estrutura dicotomizada (Carvalho, 2004; Mantoan, 2003; Mantoan, 2004), uma voltada para o ensino regular e outra para atender aos alunos destinados à educação especial que deve estar habilitado especificamente a trabalhar com as diferentes deficiências. Isso nos mostra que há uma desintegração na formação do professor. Essa polaridade na formação do professor tem como consequência uma atuação segmentada e segregadora dentro do espaço escolar.

Por isso, é urgente traçar novas estratégias para o processo de formação tanto inicial como continuada do professor, para que possamos melhorar as respostas educacionais a todos os alunos, uma vez que a formação inicial se constitui como as primeiras construções de conhecimentos, atitudes, convicções do professor e a formação continuada possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, consolidando a identidade profissional (Libâneo, 2001).

A educação inclusiva como um processo que ainda está caminhando para sua efetivação exige do profissional uma nova postura em relação às suas práticas pedagógicas. Desta forma, acreditamos que os processos de formação de professores devam considerar os sujeitos a quem se destinam, seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os programas de formação devem valorizar os saberes pessoais transformando as experiências em conhecimento e permitindo, ainda, o movimento ação-reflexão-ação.

II - Objetivos

Os objetivos desta pesquisa foram configurados a partir de abordagens que consideram a dialogicidade nas enunciações sobre a construção de significados que ocorre nas relações do eu com o outro, em um contexto social, historicamente situado.

Objetivo Geral

Compreender a dinamicidade do processo de construção de significados pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, considerando o seu processo de formação profissional e sua prática pedagógica em salas de aula inclusivas.

Objetivos específicos

- Identificar e analisar a relação dialética entre os discursos segregacionistas e não segregacionistas presentes na construção de significados do professor sobre o processo de inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual;
- Identificar e analisar as enunciações de professores relativas ao seu processo de formação inicial e continuada.
- Analisar a relação existente entre a formação do professor e a construção de significados pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual

III – Metodologia

Para compreender a complexidade e o dinamismo do desenvolvimento humano, é necessário fazer uso de uma metodologia capaz de considerar o contexto histórico nas quais as mudanças ocorrem (Madureira & Branco, 2001, Branco & Valsiner, 1997). Ao nos propormos a estudar como os professores constroem seus significados sobre a inclusão, no espaço escolar inclusivo, é necessário fazer uma opção metodológica que nos permita analisar a dinâmica dessas construções. Segundo Branco e Rocha (1998):

Impõe-se cada vez mais a mudança do paradigma epistemológico com vistas a permitir a compreensão de uma realidade dinâmica, organizada de forma sistêmica e complexa, a qual se apresenta a nós em função das múltiplas interações que com ela estabelecemos, contextualizadas em um mesmo momento histórico-cultural específico que lhe confere especial significado (p. 251).

Desta forma, adotamos uma metodologia qualitativa de pesquisa que considera as concepções de mundo e as experiências vividas pelo pesquisador e pelo pesquisado para a construção das informações que serão analisadas. Essa ruptura nos paradigmas da ciência, dado pela pesquisa qualitativa, aplica-se à Psicologia do Desenvolvimento, tendo como objetivo orientar o pensamento e os procedimentos de intervenção usados pelo pesquisador na interação com o processo estudado. A tarefa é compreender as “bases das formas superiores de comportamento”(Vigotski, 2005, p.66), estudando os processos de mudança, que possibilitam a construção de novos conhecimentos científicos. Por isso, a construção das informações deve ser feita de forma interativa entre o pesquisador e a realidade pesquisada. O pesquisador é parte integrante da pesquisa, uma vez que sua voz está presente desde a escolha da temática a ser estudada até a forma como analisará as informações construídas. Conforme Azevedo, Campolina e Pedroza (2000, p.03)

(...) o pesquisador produz idéias ao longo da investigação permeando todo o processo. A delimitação do tema, as escolhas metodológicas que precisa fazer, bem como, a escolha e a seleção de fontes estão intimamente relacionadas (...) à fundamentação teórica, concepções de ciências e de ser humano.

Neste presente trabalho estudaremos os significados construídos pelo professor sobre o processo de inclusão e a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Optamos por uma metodologia qualitativa interpretativa (Gaskins e cols, 1992) pois, esta, nos permite revelar a dinâmica do processo de construção conjunta de significados, levando em consideração os papéis sociais desempenhados pelos participantes da pesquisa e os do pesquisador no contexto estudado. A visão qualitativa e interpretativa de pesquisa contextualiza o sujeito, admite diferentes visões sobre um mesmo fenômeno social, considerando os consensos e os conflitos, as contradições, subordinações e resistências (Minayo, 2008).

Nesta perspectiva de pesquisa a análise interpretativa e dialógica é vista como um processo compartilhado que envolve a ação de interlocutores. Assim, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas como um instrumento, de pesquisa, qualitativo (Creswell, 1998; Mey, 2000), que possibilitou a narrativa das professoras sobre o seu processo de formação, suas reflexões em relação à questão da inclusão escolar e sua atuação pedagógica nesse novo contexto, a partir dos seus significados de inclusão e escolarização do deficiente intelectual. Fizemos uso de um diário de campo para o registro das singularidades nas relações estabelecidas em sala de aula, observadas pela pesquisadora, e gravações em vídeo das atuações pedagógicas das professoras.

O uso da palavra, por meio das entrevistas, abriu novas zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que o entrevistador ao perguntar gerou nas entrevistadas a necessidade de se pensar sobre o que está sendo questionado para uma tomada de posição e assim uma resposta. Em alguns momentos, a pesquisadora-entrevistadora não havia refletido, ainda, sobre um determinado assunto, assim como, a resposta dada pelas entrevistadas levou a entrevistadora a repensar ou até mesmo redirecionar, sob um novo olhar, a entrevista. Esse movimento gerou a possibilidade de novas construções.

Desta forma, compreendemos que se estabelece uma co-elaboração entre pesquisador e participantes, na perspectiva de que a própria pesquisa é um “lugar” - espaço/tempo – de desenvolvimento e novas construções. Sem lançar mão da confiabilidade científica na interpretação das informações, por meio de um profundo conhecimento da técnica e do referencial teórico, o pesquisador assume um papel na interrelação com o participante e o contexto estudado, para a construção de novos conhecimentos.

Assim, nesta pesquisa, a partir da palavra, que se situou como a unidade de análise, foi possível compreender as singularidades nas construções dos significados das professoras, sendo o ponto de partida para uma compreensão da gênese histórica e cultural deste processo.

3.1 Contexto de pesquisa

Neste trabalho, enfocamos o corrente processo de inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Consideramos que a ampliação do Ensino Fundamental se configura como uma estratégia que possibilita ao professor organizar em um tempo maior e mais flexível a construção de conhecimentos, o que permitiria ressignificar o seu trabalho/prática criando outras formas de atuação, podendo assim, atender as diferentes formas de aprender.

Essa proposta de ampliação vem atender à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e à meta prevista no Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/02 com o objetivo de garantir o atendimento educacional obrigatório de crianças a partir dos seis anos de idade.(SEEDF, 2006).

A necessidade de ampliar o tempo no processo inicial de escolarização tem por base os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Estas duas avaliações demonstraram que os níveis de alfabetização (leitura e escrita) estão longe de alcançarem os conceitos de letramento, tomados como o uso e as funções da escrita e leitura como mediadoras de práticas sociais em diferentes situações sócio comunicativas que não somente as utilizadas pela escola (Barbato, 2007; Barbato 2008).

A questão metodológica , do como está sendo efetivada a escolarização dos estudantes, também é um elemento importante a ser considerado nesse quadro de dificuldades, por isso a necessidade de se definirem estratégias mais eficazes para alcançar uma educação que atenda realmente a todos (Klein,1999).

A presente pesquisa é parte de um projeto guarda-chuva apoiado pelo CNPQ (Edital 51/2005) sobre letramento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos e vem contribuir para a compreensão dos processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nesse novo contexto escolar.

Como estratégia para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a Secretaria de Educação de Distrito Federal criou o Bloco Inicial de Alfabetização, BIA. Este programa consiste na progressão do processo de aprendizagem do aluno, possibilitando o desenvolvimento, em um tempo maior e mais flexível, das competências necessárias para a alfabetização das crianças a partir dos seis anos. O Programa foi dividido em três etapas: BIA I, BIA II e BIA III, o que corresponde em outros estados ao

1º ano, 2º ano e 3º ano, sendo o BIA III a única etapa que permite a retenção dos alunos que não foram alfabetizados.

O critério de escolha da escola pesquisada seguiu os objetivos dessa pesquisa relacionados ao estudo das significações de professores sobre o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, uma vez que estava ligada à pesquisa guarda-chuva. A escola escolhida foi a primeira de uma cidade administrativa do Distrito Federal a adotar o Ensino Fundamental de Nove Anos, já em 2006, obedecendo o artigo 5º da lei 11.274/2006 que estabelece a obrigatoriedade de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, até 2010.

A instituição escolar pesquisada atende sua comunidade desde 1980 e foi criada a partir do aumento da demanda de alunos na região. A maioria dos alunos são oriundos dos novos loteamentos que foram se formando nas proximidades da escola. Atualmente, a escola atende as seguintes modalidades: educação infantil com a pré-escola; anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos(1º ao 5º ano), educação especial com classe especial e classes de inclusão, totalizando cerca de 960 alunos.

A comunidade onde a escola está inserida é formada por famílias de baixo poder aquisitivo, e apresenta diversos problemas, entre eles, a falta de entretenimento e acesso aos bens artísticos e culturais para os moradores tais como: cinema, teatro, bibliotecas. A proposta pedagógica da escola preconiza uma educação voltada para idéias democráticas, tendo o currículo o instrumento fundamental para o resgate da essência da educação. Na prática pedagógica de modo geral há a valorização dos conhecimentos prévios do aluno e o trabalho é feito de forma interdisciplinar. Os preceitos da escola consideram de fundamental importância a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, desenvolvendo, em todos os seus alunos, a capacidade de cumprir com responsabilidade o papel de cidadão construtor e transformador da sociedade. O corpo escolar preocupa-se em alcançar uma maior participação da comunidade e das famílias nas atividades e na vida escolar dos alunos por meio da realização de projetos interventivos.

A instituição escolar pesquisada conta com um quadro administrativo composto por uma direção, uma vice-direção, um supervisor pedagógico e um supervisor administrativo, trinta e cinco professores, dois coordenadores pedagógicos e quatorze auxiliares de serviços gerais. Sua estrutura física conta com 18 salas de aula, dois banheiros adaptados

para educação infantil, área recreativa, porém sem adaptações para alunos com deficiência, sala de recursos, sala de direção, de vice-direção, sala de reunião para coordenação dos professores e sala de leitura.

A seleção das professoras seguiu o seguinte critério: serem professoras regentes em salas de aulas do BIA com alunos diagnosticados, pela equipe psicopedagógica da Secretaria de Educação do DF, com deficiência intelectual e manifestaram a vontade de participar da pesquisa em questão.

Duas professoras, das três pesquisadas encontravam-se em turmas reduzidas¹ com uma média de 15 alunos devido à estratégia de matrícula do ano da pesquisa que permitia a formação de turmas regulares com o número reduzido de alunos, de acordo com o número de alunos diagnosticados incluídos. Apenas uma turma não era reduzida, com uma média de 38 alunos em sala. A não redução deveu-se ao fato do aluno ter sido matriculado como aluno regular e no decorrer do ano a professora solicitou a avaliação por parte da equipe psicopedagógica responsável pela escola, baseando-se no laudo médico entregue à escola pela responsável pelo aluno.

3.2 Participantes

Participaram dessa pesquisa três professoras de salas inclusivas dos primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos que trabalham com alunos incluídos com deficiência intelectual. Cada uma delas possuía um aluno incluído com deficiência intelectual, dois diagnosticados e um em processo de diagnóstico, correspondendo a: uma professora com um aluno no Bloco Inicial de Alfabetização - BIA 1; duas professoras com um aluno, cada, do BIA 3, com idades variando de 6 anos a 13 anos.

Todas as professoras selecionadas são formadas em magistério de 2º grau com nível superior: duas formadas em Pedagogia e uma em Ciências Sociais. Nenhuma delas tinha especialização na área de educação especial. Todas atuam a mais de dez anos no Ensino Fundamental na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Duas professoras, no ano da pesquisa, atuavam pela primeira vez com alunos com deficiência e uma professora já havia atuado uma vez em sala de aula inclusiva.

¹ Atualmente, na Secretaria de Educação, a estratégia de matrícula não permite a formação de turmas regulares reduzidas. Essas turmas, antes chamadas de turmas de inclusão mudaram o nome para turmas de integração inversa. A integração inversa é uma estratégia, de inclusão progressiva no ensino regular dos alunos com diagnóstico médico e relatório de avaliação psicopedagógica realizado pelas equipes de apoio à aprendizagem, que necessitem de maior apoio na transição das classes especiais para as turmas regulares.

Quadro 1 – Apresentação das professoras participantes

Professor	Formação	Experiência em educação	Experiência em educação inclusiva	Alunos incluídos	Série/Ano	Diagnóstico
P1	Magistério/Ciências sociais	11 anos	1 ano	A1	BIA 3	Em aberto
P2	Magistério/Pedagogia	12 anos	1 ano	A2	BIA 3	Deficiência mental
P3	Magistério/Pedagogia	12 anos	2 anos	A3	BIA 1	Deficiência mental

3.3 Instrumentos e materiais

Roteiro de entrevista semi estruturada (anexos I) e diário de campo, gravações em vídeo das atuações pedagógicas nas salas que subsidiou a interpretação da pesquisadora sobre o ambiente pesquisado. Gravador de voz MP3; para o registro das entrevistas; câmera digital(DVD) .

3.4 Procedimentos de construção das informações

Para construir informações com o propósito de compreender a dinamicidade do processo de construção de significados pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual considerando o seu processo de formação, enquanto um “lugar” para a produção de conhecimentos e o seu fazer pedagógico em sala de aula inclusiva, utilizamos observações gravadas e registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas, uma vez que nos interessava conhecer o fazer pedagógico das professoras, o seu ambiente de trabalho, as interrelações constituídas na sala de aula inclusiva, assim como o que elas tinham a dizer e a comunicar sobre o momento pedagógico no qual elas estavam vivendo, sobre o processo de formação inicial e continuada.

De acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos precisa ser apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de serem assegurados os cuidados e os sigilos necessários dos participantes. A partir da aprovação do Comitê de Ética, no nosso caso, da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília, a pesquisa seguiu os seguintes passos:

- Apresentação da pesquisa e da pesquisadora à direção da escola e às professoras participantes;
- 1º Encontro com entrevista semiestruturada sobre: formação profissional, concepção de deficiência e as percepções sobre sua prática pedagógica. Esta entrevista foi composta por três blocos. No primeiro as professoras falaram sobre sua formação acadêmica e o que foi mais relevante em sua trajetória profissional, e se nos dos currículos dos cursos de formação estava presente o tema da educação especial inclusiva. No segundo bloco, elas se posicionaram quanto ao que compreendiam sobre a deficiência intelectual/mental, seu funcionamento e o processo de inclusão, tendo como norte as suas próprias salas de aula. No terceiro bloco, elas relataram como trabalhavam na prática de sala de aula com os alunos incluídos, as estratégias pedagógicas, os planejamentos das atividades e a avaliação do desenvolvimento dos alunos incluídos a partir do seu trabalho. No início da entrevista foi apresentado o roteiro de entrevista para as professoras e a pesquisadora avisava ao final de cada bloco;
- 1ª observação: gravação em vídeo de uma aula, focando a relação estabelecida entre as professoras e os alunos incluídos;
- 2º Encontro com entrevista semiestruturada sobre: Inclusão, cidadania e práticas pedagógicas de uma escola inclusiva. Nesta entrevista, o roteiro contemplava temas que buscavam uma reflexão das professora sobre o processo de inclusão numa perspectiva de sociedade e de escola. Além disso, solicitamos que elas descrevessem a sua compreensão sobre a construção de cidadania possibilitada pelo processo de inclusão, sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o papel da equipe escolar (coordenação pedagógica e equipe de apoio à aprendizagem) para a realização do trabalho pedagógico. As professoras também puderam falar do desenvolvimento dos seus alunos durante o ano;
- 2ª observação: gravação em vídeo de uma aula, focando a relação estabelecida entre as professoras e os alunos incluídos;

- 3º Encontro: uma proposta de reflexão. Neste último encontro, foi pedido a cada professora que fizesse uma reflexão sobre seu trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano letivo com comentários livres. Este foi um momento estritamente de troca entre entrevistador e entrevistadas, onde as professoras pediram opinião sobre os seus trabalhos e solicitaram direcionamento para o futuro.

No primeiro dia de trabalho, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa às professoras, o que seria abordado em cada uma das entrevistas e solicitado a autorização por escrito através do Termo de Livre Consentimento para que pudessemos iniciar as observações e as entrevistas. Foi anunciado antes de cada entrevista que a mesma seria gravada em MP3 e ao autorizarem a pesquisadora começava a gravar. Os assuntos abordados em cada entrevista também foram anunciados anteriormente. De acordo com as respostas, novas questões iam surgindo, característica peculiar das entrevistas semiestruturadas. Antes de cada nova entrevista, escutávamos a anterior para, na nova entrevista, complementar aspectos que não haviam ficado claros ou dúvidas recorrentes.

As observações gravadas em câmera digital (DVD), foram sumarizadas. Antes da primeira filmagem em cada sala, a pesquisadora conversou com os alunos, explicando o que estava fazendo e por quanto tempo ficaria em sala de aula.

3.5 Procedimentos de análise das informações

Compreendemos que o método adotado para a análise das informações de uma pesquisa alia-se ao domínio do referencial teórico e à solidez do problema de pesquisa (Bauer, 2007), para a construção de novos conhecimentos. Ele está carregado pela subjetividade das escolhas do pesquisador. O seu olhar sobre o que está sendo estudado reflete-se na forma como ele analisará o seu material, nas suas escolhas, na sua categorização, na codificação temática, enfim, na sua interpretação.

Seguindo a opção metodológica para uma análise qualitativa dos dados, tomamos nesta pesquisa, *o corpus* das entrevistas das professoras como um registro verbal. As professoras serviram-se da palavra para expressar acontecimentos, suas crenças, suas práticas, eventos passados e expectativas de futuro. Para compreender esse material, seguimos os seguintes passos de análise:

Análise das entrevistas

Os procedimentos adotados para análise das entrevistas foram semelhantes aos que vem sendo realizados pelo grupo de pesquisadores do LABMIS (Andrada, 2006; Caixeta, 2006; Carlucci, 2008; Santos & Barbato, 2006; Melo, 2003; Ribeiro, 2006). As entrevistas foram todas realizadas de forma individual, em salas designadas pelas professoras e em horário contrário ao de regência de classe, demonstrando a total disponibilidade delas para participarem da pesquisa, assim como a abertura e o consentimento da escola.

O primeiro passo foi transcrever as entrevistas na íntegra, respeitando a forma do falar, as pausas, aliterações e as construções frasais das professoras. Em seguida, foram exaustivamente lidas pela pesquisadora. Após repetidas leituras, submetemos o material à análise dialógica temática. O tratamento dessas informações é similar ao da análise de conteúdo temática (Bardin, 1977 ; Krippendorf, 1980; Mayring, 2000), porém, tomamos como unidade de análise a enunciação. Levamos em consideração a dialogicidade na compreensão do fenômeno estudado e os aspectos polifônicos (Linell, 2005). A entoação é compreendida como um elo entre o discurso verbal e o contexto extra-verbal (Bakhtin, 1992). As redundâncias, as complementaridades e as contradições nas enunciações que estão presentes na interlocução entre pesquisador e entrevistado são compreendidas como fazendo parte do próprio discurso.

Após essa etapa, as entrevistas foram novamente relidas para identificarmos os significados, a partir da análise das redundâncias, compreendendo de que forma estavam postos nas enunciações e como iam sendo negociados e construídos pelas professoras.

A partir do objetivo geral e dos específicos da pesquisa, selecionamos 5 eixos temáticos: deficiência, inclusão/políticas públicas, fazer pedagógico/transição, formação profissional, escolarização. Em cada eixo, identificamos e analisamos:

1. as enunciações sobre os eixos;
2. a relação estabelecida pelas professoras entre formação e fazer pedagógico;
3. a dialética dos discursos segregacionistas e não segregacionistas na construção do sentido dado a cada eixo.

Em cada ponto, interpretamos as falas, na busca de compreender *o que as professoras queriam dizer, ao falar tal coisa?* Nessa interpretação, elencamos palavras que pudessem expressar o significado dado pelas professoras a cada um dos eixos temáticos. Em relação à apresentação, optamos por mostrar as entrevistas na sequência em que elas foram transcritas, colocando as análises abaixo das falas.

Análise das observações

Para este estudo, as observações realizadas nas salas de aula das professoras entrevistadas objetivaram caracterizar o espaço de atuação pedagógica para que a pesquisadora pudesse compreender *de onde as professoras falavam*. Conhecer este *lugar* se tornou imprescindível como fonte de conhecimento sobre o trabalho das professoras, ajudando no processo de interpretação de suas falas.

Apresentamos, em anexo (ANEXO 2) o resumo do que foi observado. O registro dessas observações nos possibilitou esboçar um desenho do ambiente da sala de aula inclusiva e conhecer a dinâmica das relações entre professora e aluno incluído.

IV -Resultado e discussão

Apresentamos, abaixo, o Quadro 02 com os eixos temáticos utilizados na análise das informações. Eles foram construídos de acordo com o objetivo da pesquisa. Ao lado de cada tema está posta a sua definição, correspondente à nossa compreensão sobre tal tema, que foi construída em articulação com a fundamentação teórica adotada na pesquisa. Logo depois, mostramos o Quadro 03, com os temas e os significados construídos a partir da análise da fala de cada professora. Elegemos uma palavra para sintetizar a idéia trazida, sabendo-se que cada tema e os seus significados serão discutidos na seção seguinte.

Em seguida, são apresentados os Quadros 04, 05 e 06 com os turnos das falas a partir das entrevistas transcritas e a análise das mesmas, as quais foram submetidas à análise dialógica temática (Caixeta, 2006; Carlucci, 2008; Santos e Barbato, 2006; Souza, 2003; Ribeiro, 2006). Foram considerados para essa análise os elementos não verbais constituintes da comunicação, ou seja, os elementos metacomunicativos (Maciel, Branco e Valsiner, 2004), como as pausas na fala.

Quadro 02 – apresentação dos eixos temáticos e sua definição

Quadro dos eixos temáticos	
Temas	Definição
Formação profissional	Construção de significado em relação à formação inicial e continuada e o fazer pedagógico.
Deficiência	Construções de significado em relação ao que as professoras acreditavam ser a deficiência, sua possível causa e funcionamento.
Inclusão/Políticas Públicas	Construções de significado sobre o que seja a inclusão no âmbito da escola e da sociedade, levando em consideração as políticas públicas e o papel do professor nesse processo.
Escolarização	Construções de significado em relação ao processo de aprendizagem do aluno incluído.
Fazer pedagógico	Construções de significado em relação ao fazer pedagógico com o aluno incluído.

Quadro 03 – apresentação dos significados por eixo temático de cada professora

Quadro de Significados			
	P1	P2	P3
Formação profissional	Falta formação Busca Ajuda Qualificação	Dúvidas Ajuda Acréscimo Saída Busca	Voltada para a prática Teoria e prática Magistério – falta preparação
Deficiência	Problema Questão social Lesão	Limite Falta de estímulo familiar	Problema Dificuldade Sofrimento
Inclusão/política Públicas	Inicia-se na escola Possibilidade de socialização Respeito Menor estigmatização	Forma de aceitação Respeito Despreparo Dificuldade para o professor Problema	Socialização Aprender a ajudar Participação na sociedade Direito de estar Despreparo do professor Falta estrutura
Escolarização	Ser ajudado Capacidade cognitiva Necessidade de trabalho individualizado Responsabilidade da família	Inibição Insegurança Dificuldade Importância da família	Dificuldade Construção ao longo do tempo
Fazer pedagógico	Ajuda Descoberta Reflexão Planejamento	Dúvida Solidão Necessidade de apoio Ajuda ao aluno Busca Planejamento Melhoria	Ajuda Busca Intermediação Reflexão Despreparo Afinidade

A seguir, apresentamos os Quadros 03, 04 e 05, com os turnos de fala divididos em Q (questão) e R (resposta) com a análise de cada um dos temas e seus significados, mostrados abaixo, feita a partir das falas das professoras P1, P2 e P3, à luz do referencial teórico proposto pela pesquisa. As análises estão apresentadas por professora, individualmente.

Quadro 04 – turnos de fala Professora P1

Turno	Transcrição P1	Eixo temático	Significado
Q1	- Vamos começar pelo histórico de formação. Por onde você se formou, qual a sua formação, pontos positivos e negativos.	Formação inicial	
R1	- Me formei na escola normal de Ceilândia, entrei lá em 94, saí em 96. Quando eu saí de lá, assumi uma turma de jardim II na época em escola particular, 97, aí em 98 eu passei no concurso e já assumi a Fundação, Secretaria de Educação, né, aí trabalhei com turmas de alfabetização que era o CA, antigo CA – Classe de Alfabetização – tinha I e II, não tinha nenhuma experiência, e a coordenação era bem participativa, chamava a gente e aplicava todos...		
Q2	- Aqui na Ceilândia?		
R2	- Não, na Samambaia, foi na Samambaia. Em 98 foi na Samambaia. Aí eu só trabalhava 20 horas naquela época, aí a coordenação era muito boa porque tinha muita presença naquelas etapas dos últimos anos. Aí de 99 até 2003 eu fiquei aqui nessa escola, 2004 eu fui pro SESI, na metade de 2004 eu fui convidada para ir para a direção, assumir a assistência da direção, quer dizer, não era aquilo que eu gostava, não gostei dessa parte administrativa, meu negócio era sala de aula, é sala de aula, aí 2006 eu retomei de novo a sala de aula, sempre com classes de alfabetização, acho que em 99 eu trabalhei com uma 4ª série pela manhã,, em 2003 com uma 2ª série através de (...), só não trabalhei com 3ª série. A formação superior é em Estudos Sociais, licenciada em Geografia, já trabalhei com contrato temporário, ensinando matérias específicas, né, e gosto desse, da escola classe.		
Q3	- Você tem algum curso, algum outro tipo de curso que não o de graduação ou magistério?	Formação continuada	

R3	- Sempre que é curso de extensão eu to indo atrás. Eu fiz um que era da UNESCO que era de educação básica, fiz o PROFA e fiz o de parâmetros de educação infantil, sempre que tem um curso de extensão eu to me matriculando, não por título, sabe que, acho que... já transpondo a barreira fica mais tranquilo ...		
Q4	- Dentro da sua formação há algum enfoque na educação especial?	Formação continuada	Busca
R4	- Não, não. Se falou não sei se no magistério, mas bem leve, não teve aquele enfoque não.		
Q5	- Então caracterizações sobre deficiência durante a formação?		
R5	- Não.		
Q6	- Nenhuma?		
R6	- Nenhuma.		
Q7	- Nada sobre o desenvolvimento da criança?		
R7	- Pouca coisa, mais sobre a teoria de Piaget, e dentro da Emília Ferreiro, aquelas hipóteses que citam o que a criança faz. Também nem tem, assim, (...) teóricos, mas estudo aprofundado assim...hã-hã.		
Q8	- Hoje você tem dentro de sala uma criança deficiente...		
R8	- Deficiente mental		
Q9	- Você acredita que precisa ter um profissional, uma qualificação profissional maior para que se possa trabalhar com essa criança?		
R9	- Com certeza, né. Porque a gente tem que saber como lidar do que ficar com problema em sala, não é? Não sei nem se é problema, mas precisa de um suporte, né, a gente vai ter que ficar ajudando aquela criança. Tem que ter esse suporte.	Inclusão	Falta formação
Q10	- Como seria esse suporte e pra você definir esse profissional capacitado.		

R10	<p>- Bem, eu não sei. É aquilo que eu te falei no início, né, que a gente... da escolha de turma, que eu já peguei uma turma achando que não ia ter um menino de inclusão, que as turmas já inclusivas já tem um... as pessoas já sabem na hora da escolha da turma, a sala de segunda A e B que tem aluno portador de necessidade especial, que a turma já vai ser reduzida por isso. Eu tive a oportunidade de ta com uma A, com uma B, com uma turma com 15 alunos. E por eu não ter essa formação, de ficar com medo de não saber lidar, eu falei “não, eu quero uma turma não reduzida, uma turma normal”, digamos assim, aí cheguei e disse: Menino! Você viu que eu fiquei apavorada, corri atrás pra saber o que que ele tinha, S. me ajudou também, né, e aí eu acho que tem que ter uma pessoa que esclareça, vamos supor tem um psicopedagogo, e esse psicopedagogo que ta trabalhando com essa questão de portador de necessidades especiais, ele tem que ter uma formação pra chegar pra mim e falar: “Ó, V., esse aluno tem ataxia congênita”. O quê que é uma ataxia? Bom, eu não sei o quê que é. Ah, é isso, isso e isso. Como vou poder trabalhar com essa criança? Você pode fazer isso e isso, e vamos ver o resultado com essa criança, entendeu? Porque fala assim, aí o professor faz o diagnóstico, a gente tenta fazer, corre atrás e tudo, porque também é responsabilidade nossa, mas aí depois vem aquela questão toda burocrática, a gente não sabe, eu não sei nem como é que anda essas crianças. Elas mesmo falam: o quê que é a ataxia? Tipo assim, a ataxia elas não sabiam o que era. Eu fui na internet, pelo CID do médico, procurei o quê que era, aí vi que a coordenação deles bateu com as características que foi lida, né, aí eu disse: “Não, esse menino tem...”</p>		
Q11	- O diagnóstico dele de ataxia é pelo?	Escolarização	Responsabilidade da família
R11	<p>- Pelo Sara, só que aí (...) a gente não tem o relatório médico, não tem o laudo médico, não tem. E foi isso o que aconteceu, a mãe tem como buscar esse laudo, mas colocou “n” dificuldades, foi aí onde eu vi o confronto entre eu e ela, de falar assim: “Se você não for atrás, então vou chamar o Conselho Tutelar, porque essa criança pode ser que ela tenha... ela tem direito ao... se ela tiver necessidade especial, ela precisa ta numa classe de alunos especiais, a turma será mais reduzida, com acompanhamento do professor para mais individualizado com essa criança, ela vai crescer muito mais, mais aí... agora é questão familiar, né.</p>		

Q12	- Conversando agora sobre concepção de deficiência, quais são os seus conceitos com relação à deficiência?		
R12	- Agora ficou tão complicado depois do curso. Não, porque assim, pelo o que eu vi lá de dentro de um conceito, assim, dentro da hegemonia, dentro da medicina, o que ela falou na pedagogia, na psicologia, deficiência seria como se fosse uma lesão. Agora voltando para a questão social e antropológico, que fizemos vários levantamentos lá, que diz que deficiência seria... como que ela falou? É como se fosse um corpo, um corpo sob suspeita, não sei agora como te explicar. É aquela questão que você até falou sobre o D. e o L., e falou assim: “Ó, o L. já sabe que ele tem uma deficiência”, e aí você falou assim: “Mas o D. aparentemente ele não tem nenhuma deficiência, mas ele também ta com os mesmo problemas de aprendizagem do L.”.	Formação	Questão social
Q13	- Algo causado socialmente?	Deficiência	Lesão
R13	- Socialmente. Você vê que é uma questão social, aí ficou assim esse impasse agora: o que é deficiência mesmo, ne, será que a deficiência é só voltado para a questão de lesão, uma questão congênita, ou agora abre esse leque para a questão social, econômica, cultural. (...) Aí restringe que a deficiência é só uma questão. - E aí pode pensar na questão até que ponto a responsabilidade da escola na deficiência. - Exatamente - Né. Até que ponto a gente não produz o deficiente. - Tem isso também, né?	Formação	Questão social
Q14	- Quais as características que você vê, especialmente no L.?	Escolarização	Ser ajudado
R14	- Características como? Geral?		Necessidade de trabalho individualizado
Q15	- Comportamento, aprendizagem.		

R15	- Ele começa a aula bem, depois, assim, eu sinto que depois do recreio ele sente uma certa dificuldade no cansaço, ele começa a fazer brincadeiras muito infantis, dá pra ver que é uma criança que, não sei se é o termo certo, jogado pela família, né, não tem aquela preocupação porque se você for ver o relatório dele, ele tem 16 anos e eu li lá o relatório dele em 2003 ele tava cursando a primeira série, então da época que foi feito com ele até 2002 eu não sei, aí quando vai de 2003, 2004, 2005 não consta nada de que ele freqüentou uma escola, 2006 ele volta a freqüentar, então o quê que foi feito em 2004, 2005? Aí ele vem pra cá agora em 2007, já se tornou freqüente. Será que também houve esse confronto dos professores, alguém buscar ajuda, e a mãe dele quis tirar, não sei. Mas assim, é uma criança que se tiver o acompanhamento individual eu acho que ele aprende alguma coisinha, ele tava pegando, lembra naquele dia que a gente tava trabalhando as sílabas sozinhas com ele, bem diferenciado, que algumas atividades quando eram feitas coletivas ele conseguia acompanhar. Primeiro eu achava que ele só copiava caixa alta, “Não, tenta copiar nessa letra”, aí depois eu vi que ele tinha coordenação motora, sim, ele consegue, é só a questão do motor mesmo, né...		
Q16	- De andar?		
R16	- De andar. O equilíbrio que é próprio da deficiência dele.	Deficiência Escolarização Inclusão	Possibilidade de socialização Capacidade cognitiva
Q17	- Como é que você vê o desenvolvimento dele do começo do ano até agora?		
R17	- Com um planejamento individual eu acho que ele cresceria um pouco sim.		
Q18	- Ele desenvolveu alguma coisa?		
R18	- Eu acredito que ele desenvolveu.		
Q19	- No ano passado ele tava aqui?		
R19	- Não, ele era (...), tinha nota e tudo. Porque assim, ele só reconhece as vogais, ele consegue discriminar as vogais, acho que não foi apresentado o alfabeto pra ele, você viu que naquele dia como eu já tava apresentando a letra B, letra C ele já começou a reconhecer “Não, ali...” qual que foi a palavra? Eu não me lembro agora, acho que foi copo, né? Acho que foi copo “Ali ta C”, ele achou o P, mas quando foi prato, eu “que letra é?”, ele já não sabia... colher, né? Colher... acho que houve um crescimento, eu tava apostando nele.		
Q20	- Você vê que existe muita disparidade entre ele e as demais crianças?		

R20	- De comportamento? Não, comportamento não. Ele conseguiu ser sociável com os meninos, brincadeiras. Às vezes que, uma vez ou outra, os outros enchiam a paciência, é normal ele ficar nervoso, mas assim, dentro de sala de aula eu não sei se é porque ele não movimentava na sala de aula, porque o espaço era estrito, então ele tinha uma socialização legal com as crianças, inclusive os meninos tinham um cuidado com ele, agora quando chegava no recreio que fosse (...) aí pronto, ele se isolava, não brincava, ficava do lado o tempo todo, no recreio todinho. Então quando ele levava umas cartinhas, que ele tinha que ficar naquele lugar lá, aí os meninos é que teriam que ir ao encontro dele, mas pra ele brincar dessas brincadeiras ele não participava não.		
Q21	- Em relação às capacidades dele, quais as capacidades que você poderia me definir, me falar?		
R21	- Muito difícil. Assim, cognitiva?		
Q22	- Cognitiva também.		
R22	- Ai, não sei agora. Não sei. Assim, eu acho que se ele conseguiria se alfabetizar, não sei se ele daria conta, acho que daria conta sim, porque se ele abstrair algumas letras e não esquecer acho que já é um sinal positivo, já conhece o nome dele.		
Q23	- Ele escreve o nome dele?		
R23	- Escreve, escreve o nome dele em letra cursiva. Acho que se tivesse um atendimento bem mais individualizado com ele, ele teria a capacidade, do tipo cognitiva, de ampliar o conhecimento dele.		
Q24	- E em relação à socialização e o seu papel como professora, você acredita que ele... que existe um papel seu na socialização da criança em sala de aula com os demais alunos?		

R24	<p>- Acho que sim, até mesmo por apresentar um cuidado especial, uma atividade diferenciada, os meninos já estavam “opa, o quê que ta acontecendo ali?”, né, às vezes... e ele sentia. Quando eu dava atendimento individual pra ele ali, que ele via que a atividade só era pra ele, voltada pra ele, ele ficava, assim, confortável. No dia que eu não fazia ou então não dava mesmo pra atender, ai ele já ficava inquieto, ai ele já começava a, tipo, a que perturbar, chamar a atenção. E eu? O quê que eu vou fazer? Essa questão também eu pedia pros meninos, essa questão do respeito, por isso que eles tinham cuidado com ele, se ele não conseguia fazer a atividade “Professora, posso ir lá ajudar o L.?” “Pode, uai, pode ajudar sim”. Então acho que tem essa questão de conduzir. O negócio é planejamento mesmo, né, que às vezes pega uma sala lotada, e eu “faça uma coisa com ele” e o outros “Ah, se ele não for fazer eu também não vou fazer, quero, ele não ta fazendo”, aí tem que explicar “Olha, não é bem assim”. Mas quando era coletivo eles faziam, mas você tem que ta ali porque se não tiver fazendo a atividade com ele, ele não faz não, ou então ele fala “Se os outros tão fazendo porque que eu não to fazendo também essa atividade?”. Tem que ter esse cuidado. Ele parava pra pensar, eu acho que ele parava assim e ficava “Oxe, porque que eu não posso fazer essa atividade?”. Então quando, geralmente quando a atividade era de cruzadinha, interpretação, ele fazia, copiava direitinho.</p>		
Q25	<p>- Me defina inclusão.</p>	Inclusão	Inicia-se na escola
R25	<p>- Agora ficou difícil porque o que foi que a gente falou? Que antes eu pensava que inclusão era o aluno, no meu caso, por exemplo, o L., seria o aluno incluído em sala normal, com 33 alunos, e ele ficaria ali. Eu saberia que ele tinha alguma dificuldade, mas por ele ter uma capacidade cognitiva de socialização, então ele estaria ali dentro dessa sala, que seria uma sala inclusiva. E hoje em dia já reverteu, ele já... não sei, tem uma sala que você já sabe que vai ter um aluno que é portador e os outros que são aparentemente normais é que estão inserindo nesta turma, não sei se você entendeu. Assim, a turma da Marta... a turma da Marta já é uma turma inclusiva, e o que eu falo inclusiva...</p>		
Q26	<p>- Ah, isso é na hora de você escolher?</p>	Inclusão	Problema

R26	- De escolher, mas a gente já sabe. Inclusiva, porque tem um aluno que vai ter um atendimento mais individualizado, às vezes tem que requisitar da professora, então essa turma vai ser reduzida em função dessa criança.	Deficiência Formação	Inicia-se na escola Qualificação
Q27	- A inclusão pra você seria uma questão de redução das crianças?		
R27	- Não, não. Hoje em dia eu vejo assim, aí você já coloca aquele asterisco: a turma reduzida, aí você já tem um aluno que é portador de alguma necessidade ali, seja física, mental. E eu achava que antigamente era isso que eu te falei, o contrário, o aluno viria a uma turma normal, sem ter a necessidade de ser reduzida.		
Q28	- E foi uma opção ou não?		
R28	- Do que?		
Q29	- Da questão da educação inclusiva, a sala inclusiva. Pra você não foi uma opção?		
R29	- Pra escolher?		
Q30	- É. Você optaria por uma sala inclusiva?		
R30	- Se eu tivesse afirmação, sim. Essa é a preocupação hoje em dia, porque agora a gente vai ter que capacitar, sei lá, procurar alguma formação, porque agora eu já vi que a gente tá sujeito, então eu não sei com a turma reduzida ou não. Foi o que aconteceu, né? - Aí a gente poderia entrar na idéia do “até quando a gente forma a deficiência”, porque apesar de você se preocupar com uma turma não-inclusiva você tem diferentes alunos com diferentes de não aprendizagem, de déficit de aprendizagem e estaria dentro duma... que é paralela à deficiência de um menino que já está com o problema diagnosticado. - É. Essa turminha aqui, ela é pesada, visto que quase todos são repetentes. Se brincar, os repetentes da manhã, todos estão aqui comigo, e alguns repetentes da tarde também.		
Q31	- Agora falando sobre a prática pedagógica, quais são as principais estratégias que você usa pra trabalhar com o L.?		
R31	- Bom, eu convidei pra vim ao reforço, em horário contrário que ele teria; uma chance de tá trabalhando com ele mais individualizado, não veio, e como eu vi que ele não conhece todas as letras, quando veio aqui e comecei a puxar, porque eu queria puxar, a questão do alfabeto, pra ele conhecer as letrinhas, até a questão do letramento, palavras (...), alguma coisa que chame a atenção dele.		

Q32	- A participação dos pais você considera fundamental?		
R32	- Fundamental, desde que compreenda. Porque vem pra escolinha, e outro dia ela me pegou na entrada da escola: “V., fiquei sabendo disso e disso”, e falei “Quem te contou isso? Me mostra porque eu não vou esquentar”, “Não, porque na reunião eu não estava presente”, eu falei “Ta, como a senhora não estava presente eu falei do caso do seu filho que precisava de atendimento individualizado”, aí ela “Que tão falando que ele ta atrapalhando”, aí eu falei “Em momento nenhum eu não falei que ele estava atrapalhando a sala, ele precisa de atendimento”, aí depois ela mudou “Não, é que você dá muita atenção pra ele, e os outros ficam pra trás”, ela se contradiz sozinha, ela tinha que participar pra saber mesmo a real situação da criança, da preocupação que eu tive com ele, e eu falei “Olha que isso é porque eu não sou a mãe, a senhora que é a mãe, a senhora que tinha que se preocupar”. Acho que esse não é um caso, não é o primeiro caso, nem será o último.		
Q33	- Quais eram as atividades que você achava que dava mais certo com o L.?		
R33	- As atividades coletivas mesmo: cruzadinha, atividade de recorte, atividade que seria ação, ele pegava. Por isso que eu acho que ele tinha um potencial cognitivo a ser desenvolvido, porque teve uma atividade que era de seqüência, que as crianças tinham que pintar uma seqüência, não conseguiram, ele conseguiu com a minha orientação. Eu do lado dele, aí eu “aqui tem quantos azuis?”, aí ele “tem 3”, então ele vinha pintando os 3, ele ia acompanhando o desenho, tipo Tangram, que tem tipo uma malha. É como se fosse simetria, e ele deu conta, e muitos da minha sala, os outros, alguns, não consideraram. Então ele tinha, eu acho que ele tinha um raciocínio... às vezes ele participava de um joguinho, brincava ali com os meninos “passo do Ganso”, que a gente vai jogando uma operação e eles vão dando os passos e vão respondendo, quem conta primeiro dá um passo, e ele respondia. Então, poxa, ele tem alguma coisa. Brincadeiras, outras atividades em seqüência ele trabalhava, recorte também.		
Q34	- Como é feito o planejamento? Se é diário, mensal, como é que faz pra acontecer?		
R34	- Olha só, diário, mas agora a gente ta tentando sistematizar um projeto único, que é um projeto interventivo pra atender essas crianças, defasar de idade, série.		
Q35	- Pra toda a escola?		

R35	- Não, pra etapa 3, porque a etapa 3 é que é o X desse bloco agora. A etapa 1 não retém aluno, a etapa 2 não retém aluno, então se o aluno aprendeu ou não ele vem pra etapa 3, quando chega na etapa 3 é que ele é retido pelo IC. Ao final desses 3 anos se ele não foi alfabetizado, aí ele será retido, aí a gente ta tentando fazer um projeto interventivo, e é ai onde eu vou puxar brincadeiras pra tentar chamar a atenção dessas crianças.		
Q36	- Quando você planeja atividades, o quê que você espera da criança?		
R36	- Eu até brinquei com a coordenadora na hora do projeto, ela “o quê que você quer?”, ai eu falei “que as crianças aprendam a ler e a escrever”, aí ela “mas elas vão aprender brincando”, ai eu “espero, né?”, que essas crianças desbloqueiem, né, pelo amor de Deus, toda hora (...), porque eu pensei assim “Não, hoje não é possível que não aprendam apenas uma palavra, aprendam uma letra, porque tem o que sabe ler, tem uns que conhece a palavra, mas não sabe ler nem escrever legal como produção, ai a gente ta, dentro do nosso planejamento, a gente ta modificando, a gente ta querendo fazer um rodízio entre as 3 professoras da etapa pela escrita da... nos já fizemos na terça-feira passada, quinta, sexta e hoje pra concluir o teste “da psicogênese” com ele, a gente ta querendo separar por nível, um dia na semana pra fazer o rodízio. Então um professor vai ficar com silábico-silábico, o outro com silábico-alfabético e outro só com o alfabético, pra que eles não fiquem tão prejudicados, né. Aí vai ter esse rodízio entre sala, na mesma etapa, a gente ta pensando em um rodízio entre todas as etapas e estamos oferecendo um reforço e mais agora a elaboração do projeto interventivo, então a gente vai ter que montar, e isso tudo esse ano, com a finalidade pra que essas crianças pelo menos aprendam a ler, interpretar coisas simples. Pelo menos o mínimo, mas vamos tentar o máximo, né.		
Q37	- E o que você faz quando não atinge aquele objetivo, quando você planeja uma atividade e não consegue atingir?		

R37	- Essa aula foi uma merda. É uma porcaria, né. Você tem que reservar um quadro novo e tentar outras maneiras de admitir, né, que atende mal. Tem dia que você sai mesmo frustrada, você fala assim “hoje a aula não foi legal, eu sei porque os meninos fizeram tanto barulho, a aula não foi atrativa, não consegui meu objetivo”, aí tentar replanejar, vê onde você errou e tentar fazer, né, ou então deixar de lado, às vezes acontece, vou confessar pra você que não é só o mundo bonito não, você fala “ah, hoje eu não consegui, amanhã vou replanejar, fazer uma brincadeira, uma aula mirabolante”, e às vezes você fala “ah, hoje eu não consegui”, e de repente você apresenta até uma resistência “ah, eu não sei ensinar isso”, e acaba ficando batido, não vou falar pro lado. Você tem até resistência de apresentar um determinado conteúdo, ou então você quer apresentar da forma que você aprendeu, né, não procura outros mecanismos de mostrar pra criança, não achou que deu certo(...)		
Q39	- Você acha que aquele que responde mais tem mais... interage mais, consegue responder melhor as atividades que não são necessariamente de escrita, leitura, matemática?		
R38	- Quando é brincadeira no pátio, ele não vai brincar, se for uma música ou alguma coisa assim ele não responde muito não, fica muito na dele, ele se isola. Ele gosta de brincadeira em sala de aula, se junta com o A. que mora perto da casa dele e já tem aquele convívio, aí ele gosta, ele gosta muito de ficar com esse colega, aí começa uma piadinha ele gosta, uma brincadeira.		
Q40	- Mas brincadeira, ele não é muito comum de brincadeira?		
R40	- Não, ele quase não participa não, é muito difícil. Agora eu não sei como é que... agora seria até bom um projeto de brincadeira.		
Q41	- E como é que você vê esses processos de desenvolvimento dele? Como é que tá sendo?		
R41	- Quando ele parou, né. Acho que se a gente começar tudo... se ele voltar vai começar tudo de novo, e a itinerante falou “V., eu já consigo uma escola pra ele”, ele tinha uma professora já esperando por ele, tirou até um aluno, deixou uma vaga pra ele, e ela disse “ô, eu vou te oferecer subsídios pra você trabalhar com essa criança, vai ter que fazer um planejamento diferenciado pra essa criança e ele vai ter um auxílio”...		

Q42	- Uma sala de aula de educação especial?		
R42	- Isso, seria uma sala pra ele mesmo, assim, ela falou “a gente tem uma pessoa excelente de alfabetização e estaria pra dar apoio pra ele”, mas aí o quê que deu depois dessa reunião? O menino não veio mais, e eu não sei como é que anda esse processo, se já fizeram o diagnóstico, eu não sei, pra mim não chegou mais nada aqui não. Não dá pra te responder essa pergunta. Se ele estivesse aqui comigo agora.		
Q42	Bem, P1, esta é a nossa segunda entrevista, né? Depois de quase 6, 7 meses, né, que a gente fez a primeira. Eu queria que você me falasse como é que você ta vendo esse processo de inclusão na sociedade como um todo.	Inclusão	Inicia-se na escola Menor estigmatização
R42	Como um todo?		
Q43	Como um todo.		
R43	Acho que você ta pegando pesado, ela ta pegando.		
Q44	Não, essa é geral.		
R44	É, eu acho que ta havendo uma preocupação maior. Acho que ta sendo mais divulgado essa preocupação do... essa questão da inclusão na sociedade, sendo mais veiculada, é importante o respeito. Acho que ta tendo mais informações.		
Q45	Você acha que...		
R45	Eu acho que ta sendo mais veiculado.		
Q46	Até em questões de mídia?		
R46	Mídia. Principalmente na mídia, que antes era uma coisa que tava começando aqui na escola, né? Questão da inclusão dos alunos e agora acho que ta mais... a mídia e a sociedade eu acho que ta mais... como é que se diz?		
Q47	Sendo mais divulgado?		
R47	Que é mais importante. É... por ai.		
Q48	E como é que você esse processo aqui dentro da escola? Processo de inclusão aqui dentro da escola? Essa escola, né?		
R48	Ah... acho que essa escola já é, acho que é, alguma coisa inclusiva, que já recebe... meio que receber alunos, né?		
Q49	E como é que você vê esse processo? Você já tem quantos anos de escola?		
R49	Aqui?		
Q50	É.		

R50	9 anos		
Q51	Durante esses 9 anos como é que você viu esse processo de inclusão?		
R51	Ah, eu acho que é um pouco... Essa escola tem uma sala específica, de ensino especial, que geralmente sempre fica com a mesma professora, desde que eu entrei aqui é sempre a mesma professora, praticamente a mesma turma, um ou outro aluno que varia, eu não sei se ano que vem ela continua com essa turma, e aí depois é que eu fui vendo que foram chegando outros alunos, que não ficou na sala dela, que começou a entrar na séries regulares, na forma regular dentro do ensino especial, que é aquilo que te falei anteriormente, né? Que eu não escolhi tal turma, pra achar que a gente não foi claro, pra assumir aquela... aquela turma.		
Q52	Você considera que a escola é um espaço de construção de cidadania?		
R52	Sim. Por que?		
Q53	Não, é que...		
R53	Acredito que sim. É um espaço de interação. Você vê, a gente percebe que as crianças, as outras, que aparentemente não tem nenhum problema, tem uma preocupação maior com os outros. Os alunos lá na Paula mesmo que são dessa turma, quando eles brincam...quando eu passava eles falavam “a professora P1 ta passando”, que eles queriam ficar juntos com os outros alunos, né. Não, não é só a turma de ensino especial, eles tavam junto com os outros, né. E os outros têm aquela preocupação, começam a interagir, porque até então parecia assim: o ensino especial, aquela farinha só deles ali. A margem, ficava a margem, com se fosse uma ilha dentro da escola, sem interagir com os demais do ensino regular. Aí agora não, já ta dentro mais essa interação entre eles.		
Q54	E como é que você entende, assim, vê, como é que você pensa... esse processo de construção de cidadania, com a inclusão, com a questão da inclusão?		
R54	Como eu estou vendo a interação entre os dois fatores?		
Q55	É. A questão da construção da cidadania e a inclusão... a construção da cidadania desses alunos.		
R55	Eu acho que eu vou ser um pouquinho ressentitiva.		
Q56	Não, pode ser.		
R56	Eu acho que a partir do momento que eles começam a interagir com as outras crianças, ele vão... não vão se sentir tão, como é que a gente fala? Estigmatizado.	Inclusão Escolarização	Menor estigmatização Respeito

Q57	Estigmatizado?	Formação	Necessidade de trabalho individualizado Ajuda
R57	Não é?! Acho que é isso que vem acontecendo, eles se sentem parte daquela sociedade, daquele universo escolar. O mesmo direito que meu colega tem que não é, que não é “cadeirante” eu também tô tendo. Eles percebem isso. Eu acho que é isso. Não sei... os valores vão...		
Q58	O que é cidadania para você?		
R58	Cidadania?		
Q59	O que é ser cidadão?		
R59	Bom, acho que é... essa questão mesmo dos direitos, valores, folheados a convivência em sociedade, respeito, né. Essa oportunidade do ser humano, é ser desenvolvido globalmente, em todos os aspectos, não só um. Ter oportunidade de ir e se desenvolver.		
Q60	O que que é uma sala inclusiva pra você?		
R60	É aquele negócio que... sala inclusiva? Aí depende, né. Porque eu achava aquilo que eu te falei, que é um aluno que tinha uma deficiência e tava entrando numa sala de ensino regular ou uma sala reduzida pra receber um aluno portador de uma necessidade.		
Q61	Você considera a sua sala inclusiva?		
R61	Agora não.		
Q62	E quando ela era inclusiva?		
R62	Eu achava que ela era inclusiva. Não era pra ser, mas foi, né, naquele tempo. E deu no que deu, né.		
Q63	Como é que você vê esse seu trabalho, o trabalho durante o período letivo que você teve o L. na sua sala? Como é que você vê o seu trabalho profissionalmente, como é que você se vê nesse trabalho profissionalmente e pessoalmente?		

R63	<p>Profissionalmente a gente precisa de ajuda, porque não é fácil ser um menino que apresenta um problema assim, com uma sala lotada... precisa de ajuda, de acompanhamento... especialmente tem que ter bastante determinação, porque não é fácil. É muito fácil a gente falar assim “ah eu vou fazer um trabalho diversificado, porque tem um aluno assim”. Ele vai precisar de um acompanhamento. Individualizado da até pra fazer em horário contrário, desde que a família esteja interessada, né. Aí não tem problema porque a escola dá essa abertura, inclusive eu abri dois dias de reforço escolar. Então pra ter uma turminha na segunda e uma turminha na quinta, era pra ser só uma vez. Então essa oportunidade tem, da pra fazer um trabalho mais individualizado. Agora dentro de sala pra fazer um trabalho diversificado, aí é complicado, porque várias idéias a gente vai ter, várias idéias nós vamos ter, mas até então você ta ali e não tiver determinado você não consegue... não consegue.</p>		
Q64	<p>Você acha que você teve alguma mudança em termos pessoais e profissionais, pelo fato de você ter trabalhado um período letivo com aluno incluído?</p>		
R64	<p>Olha só, eu confesso que fiquei até chateada porque quando eu descobri isso, desde o dia que eu bati o olho, quer dizer “P1, esse menino aí tem algum problema”, e eu fui atrás, ai Silvane deu daquele apoio, né, também pesquisou lá pra gente, que foi atrás, o que era essa doença, tudo. Aí a mãe... você chama a mãe pra vim conversar com a pessoa, ela viu que... ela se sentiu pressionada. O que que ela fez? Foi tirar o aluno, depois queria jogar a culpa dizendo que eu tava sendo preconceituosa, uma vez que eu só queria ajudar, né, “Ó, seu filho tem isso, vamos ver de repente ele consiga uma turma mais reduzida, com atendimento especializado pra ele. Eu quero o bem pro seu filho. Se ele tiver essa oportunidade, ele, né... a gente vai atrás”, mas aí houve foi o inverso, aconteceu o inverso. Ao se preocupar a mãe... teve um... se afastou. Não, mas eu acho assim, não profissionalmente eu saberia te dizer, mas pessoalmente foi bom, porque eu fui atrás, eu busquei, não sabia o que que era aquele termo, sabe. Houve uma preocupação, mas isso foi em vão, acabou que foi em vão.</p>		
Q65	<p>Você acha que foi em vão mesmo?</p>		
R65	<p>Pra mim?</p>		

Q66	É. Você acha que mudou ou não mudou nada, até em termos profissionais, do fato de você ter corrido atrás?		
R66	Não, eu acho que acaba mudando muito. Acaba tendo uma preocupação maior. Você sai mais com os alunos, você quer saber mais da realidade deles, quando eles apresentam alguma dificuldade.		
Q67	Me diz como é que você fazia, hoje faz o planejamento pedagógico para a sua turma em geral, como é que é feito esse planejamento?	Fazer pedagógico	Planejamento Reflexão
R67	Olha, eu acho que o ideal... eu vou te falar o ideal e o que eu faço. O ideal seria um planejamento bem diversificado, porque a turminha foi difícil. Uma turminha, como eu te disse, menino repetente, todos os repetentes caíram nessa sala e teria que ter planejamento diversificado, mas aí com a implantação do BIA houve... é... eles deram abertura pra gente ta fazendo um trabalho com essas crianças de muita defasagem, por exemplo, além do reforço escolar que a gente faz no horário contrário. Um projeto interventivo, um projeto com efeito pra atender essas crianças e o rodízio. Só que o rodízio seria entre as turmas. A gente ia dividir os meninos por níveis, e aí, tipo, faria numa sexta-feira, escolheria um dia pra fazer esse rodízio, cada professor ficaria com um nível, só que no nosso caso aqui, meu, da Ana Maria e da Marta, os meninos houve alguma rejeição, eles não queriam ir pra outra professora de jeito nenhum, aí começaram a falar que iam faltar, choravam ali na porta, não vai ter rodízio, né. Aí a gente optou por fazer o reforço individualizado mesmo, no horário contrario, e o projeto interventivo em sala, cada um pegaria um tema, sempre centrado naqueles alunos. Atender todos, mas aquela dificuldade específica para aqueles alunos, e no meu caso aqueles que fora retidos, né.		
Q68	E como é que você planejava as atividades, fazia teu planejamento pro L., pro aluno incluído?		

R68	Pro L., né. Você vê, comecei... queria primeiro tentar ele fazer aquela diferenciação, né, grafema, fonema, reconhecimento de letras, porque ele só sabia as vogais, eu vi que ele era silábico, ele não era tão... ele já era silábico, com a discriminação das vogais, eu falei “Não, agora vou começar a dar uma puxadinha nas consoantes”. Mesmo a partir do nome dele, outras atividades do dia-a-dia, mas aí... dá pra fazer, dá pra fazer sim, dá pra atender. Tava tendo umas respostas, tava tentando acompanhar. Eu achava que ele não fazia letra cursiva, achava que ele não dava conta, ele dava conta de acompanhar, uma letrinha ou outra que ficavam... se tivesse chamando a atenção dele toda hora ali, ó, “L. vamos fazer, L. a gente já fez isso”, ele dava conta, acho que dava conta.		
Q69	Como é que você avalia o desempenho da sua turma, no geral?		
R69	No geral? Ah, regular.		
Q70	E assim, em termos de metodologia de avaliação? É prova?		
R70	Ah, como eu avalio. A gente faz o teste da psicogênese inicialmente, aí tem os gráficos com os níveis, aí a gente vai pintando.		
Q71	Ah ta, pelo teste?		

R71	<p>Pelo teste. Pelo teste a gente faz um gráfico pra ver quantos alunos silábicos, pré-silábicos, né. E para os pais, para fim de mecanização, porque os pais às vezes não acreditam muito em relatório, eles têm que ver alguma coisa concreta, aí a gente faz uma avaliaçãozinha, aí essa avaliação a gente faz dos modos tradicionais mesmo, uma leitura com interpretação escrita, separação silábica, trabalhando isso. Aí no meu caso, igual eu falei pra coordenadora, que eu não ia ta trabalhando gramática, não dava pra puxar gramática, substantivo, adjetivo, só tava interessada em fazer ele ler e interpretar alguma coisa, aí a avaliação é basicamente isso: pequenas produções de texto, leitura e interpretação, matemática, as operações isoladas, aí depois a coordenadora entrou com a gente, conversou com a gente e pediu pra gente trabalhar mais situações-problema, porque eles tavam tendo muita dificuldade. Aí a gente começou a trabalhar com situações-problema, e foi interessante, começou a trabalhar em grupo, eles iam lá na frente, apresentavam a situação problema e de repente ela fez até um trabalho depois...aí ela sugeriu “Não, vamos trabalhar em grupo com essas crianças, lerem alguma situação-problema oral, mas assim, aí avaliando assim, como eles participarem, no início, deu a maior briga no grupo, eles não conseguiam socializar a idéia entre eles. “Não esse problema é meu, eu é que vou desenhar, eu é que vou fazer”, aí no segundo dia já foi melhorando, e a gente foi avaliando. Mas é assim, uma avaliação presente em escola e pros pais.</p>	Fazer pedagógico Escolarização	Descoberta Planejamento reflexão
Q72	Qual o papel da coordenação pedagógica no seu planejamento?		
R72	Esse ano foi mais no finalzinho do ano que a gente começou. Não sei se houve uma preocupação, não sei se é porque eles seriam cobrados de alguma forma a nível de direção e (...), aí começaram a intervir no nosso trabalho. Eu sou aberta a isso aí, se quiser entrar na minha sala, isso aí é tranqüilo. Tem essa liberdade de falar o que ta certo, o que ta errado, o que poderia fazer de outra forma, e foi o que aconteceu agora no final, então não teve tanta... é importante? É.		
Q73	Teve orientação e acompanhamento?		

R73	No final, só no final. Meados de setembro pra cá. Inclusive até perguntei pra eles assim, a gente teve uma reunião, aí eu fui e falei assim, ó: “Eu queria até que vocês cobrassem a leitura dos meus alunos, porque eu penso que de repente sabe e não sabe ler, e falar “Ó, fulano sabe”, de repente, com outra professora, ele ou vai se intimidar ou não sei o que que vai acontecer. Aí eles se propuseram a tomar a leitura de aluno pra aluno, aí eu marquei “lê com autonomia”, “lê com pouca autonomia” “lê sem e com muita intervenção”, aí dos 5 que (...), 4 leram com muita intervenção, o restante... Mas só foi agora no final, acho que se tivesse desde o início um acompanhamento, iriam todos, né.		
Q74	Você acha que teria tido uma diferenciação?		
R74	Teria		
Q75	No seu trabalho e na questão da avaliação dos alunos?		
R75	Sim, porque eles têm que ser cobrados de alguma forma, querendo ou não. Mas só no final? Esse ano específico foi só no final, não sei se é porque também a turma, como te disse, a turma já era... tem um grande índice de repetência lá, então meninos... O meu problema é minha defasagem: idade, série e aprendizagem. As três defasagens, então é só. Ao contrário de outra que diz que o problema já tá na defasagem de aprendizagem, então ela vai reter bastante, mas eles não têm a defasagem de idade.		
Q76	Me fala um pouco sobre o papel da equipe psicopedagógica no seu trabalho.		
R76	Ah, aí eu não sei de nada.		
Q77	Não teve?		
R77	Não teve.		
Q78	E você acha que deveria ter tido?		

R78	No início, quando L. estava, eu comecei a ir atrás, aí elas vieram, fizeram uma reunião com a mãe dele e também marcaram presença, inclusive a orientadora geral, ela veio aqui outro dia e falou “P1, e o L.?”; aí eu falei “Olha, o L., o rapaz que trazia ele, a mãe que alega isso, que o rapaz que trazia ele não ia trazer mais, e não tinha como ela trazer ele a pé, e então ela queria uma escola mais perto”. Essa mulher foi lá, a coordenadora aí da equipe pedagógica, consegui uma escola mais perto, consegui que ele fosse atendido em outra escola só de alfabetização, para atendimento individualizado pra ele, mas ela perdeu o contato, ligava e a mãe não atendia. Não, nesse sentido sim, no início teve sim. Desconsidera a outra parte.		
Q79	Me diz quais foram os avanços que você notou durante o período que você teve junto com eles? Os avanços do aluno.		
R79	Acho que a socialização dele com os alunos... é uma coisa até meio difícil. Ele percebia que quando eu tava lá ao lado dele naquele atendimento individualizado, ele sabia que era atenção exclusiva pra ele, então percebi que ele mostrava mais interesse, quando era uma coisa mais geral, que ele ficava mais alheio, que não ficava tão perto, aí ele já não fazia, né. Ele queria que eu tivesse mais próximo, aquela dependência mais ali. Mas em algumas atividades ele já tinha alguma autonomia sim, a interação com os alunos foi boa. Mas ele percebia que quando eu fazia um trabalho geral voltado pra turma, aí ele já se sentia um pouquinho excluído, aí começava, né, a falar alto ou fazer alguma coisa pra chamar a atenção.		
Q80	E o quê que você achou que foi mais significativo durante o período?		
R80	Dele?		
Q81	É.		
R81	Acho que é a preocupação e, ter um aluno, né, que precisava de uma ajuda especial, mais específico. Ele fica meio que inquieto, o que fazer, né, pra atender de forma satisfatória?		
Q82	E me diz uma coisa, você já pensou enquanto você tava... o L. tinha uma idade maior do que os demais alunos da turma, né? Você chegou a pensar sobre essa questão da idade cronológica e a idade mental?		

R82	Uhuh, porque até a mãe dele falou que a idade mental dele não correspondia a idade cronológica.		
Q83	Você acha que isso influencia no processo de aprendizagem e socialização?	Escolarização	
R83	Acho que a socialização não. Peraí vamos ver. Deixa eu ver, eu acho que a sociali... não sei, porque nas salas de aula quando, acho assim, o ambiente era menor ele se socializava com os demais, quando se passava pra um ambiente maior, tipo o pátio da escola, ele se isolava. Eu não sei, por ele ter esse problema que ele tinha, de locomoção, de coordenação motora, então ele ficava no cantinho, quietinho. E aprendizagem acho que tinha que procurar uma linguagem mais adequada pra ele. Ele tava acompanhando, ele tava começando a acompanhar.		Ser ajudado
Q84	Acompanhar uma turma com a idade bem menor do que a dele?		
R84	Bem menor do que a dele. Acho que ele ficou à vontade, ele se sentiu à vontade, porque até mesmo tinha um, tem um de 15 anos, e eles moravam próximos, e quando ele, o A . fica enchendo a paciência do outro, mas havia uma socialização boa entre eles. Ele não se sentiu menos por ter a idade que ele tinha lá na Paula, não, nem o A., que a gente pensava que ele ia ter.		
Q85	Então essa questão da idade cronológica e mental, você acha que pode modificar com a escolarização, chegar a ter uma equiparação com a escolarização?		
R85	Eu acho que depende do grau, né. Eu não tenho essa informação pra te dizer. Eu não sei se existem casos específicos da idade mental de repente não dá pra fazer um trabalho que acompanhe, que seja integrado naquela sala.		
Q86	No caso do L. você acha que seria totalmente possível?		
R86	Eu acho que... poderia não sair com todas as habilidades necessárias para a série seguinte, mas, tipo, uma base ele ia ter. já tava respondendo bem, né. Não era uma criança que você ensinava hoje e amanhã ele esquecia. Ele sabia		
Q87	Aí entra novamente a questão da deficiência (...), né?		
R87	Que é o que?		
Q88	Que acaba que a gente produz a deficiência, né. A deficiência produzida. Não é só uma questão biológica. Social também?		
R88	Também, uma pessoa muito social.		
Q89	De falta de escolarização também?		

R89	É, porque pelo o que eu vi na ficha dele, ele ficou só 2 anos, né. O que seria do nascimento até os 10, 12 anos. Não sei o que foi deito dessa criança. Inclusive eu até queria se aproximar se a mãe não fosse (...) pra saber. Por que depois ele fez a primeira e devia ter o que, uns 14 ou 15? Aí veio pra cá já com 16. O que que houve durante esse tempo todo? Tem poucos anos de escolarização, né.		
Q90	Pode influir também na questão da dificuldade?		
R90	É. Se for desde pequeno incentivado, a dificuldade motora dele não ia influenciar no cognitivo dele de jeito nenhum.		

4.1 Significados professora P1

Durante a construção dos dados que aqui analisamos, constatamos que a professora P1 encontrava-se num momento de mudanças provocadas pelas propostas das legislações vigentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na perspectiva da Educação Inclusiva e as formas de efetivação deste processo dentro da Secretaria de Educação do DF. As suas falas são carregadas de muitas dúvidas, muitos momentos de crise e conflito entre o que já era uma prática em relação ao trabalho pedagógico que se desenvolvia com os alunos com deficiência nos espaços chamados *classes especiais* e a necessidade de novas condutas frente uma situação relativamente nova, já que a professora estava pela primeira vez assumindo uma classe comum² com alunos incluídos.

Formação Profissional

Os significados que estavam regulando suas narrativas sobre a formação profissional relacionavam-se à validade do curso de formação em nível médio ter oferecido poucas oportunidades de aprendizado na prática, enquanto que, na formação continuada, houve um empenho em estabelecer a relação entre teoria e prática para continuar se profissionalizando a fim de poder atuar melhor em novas situações geradas em sala de aula inclusiva, pois ela tem de “*se virar*”, “*correr atrás*” para aprender e se atualizar. Observamos que a professora estabelece, em diferentes momentos, relações entre suas formações anteriores e a sua prática atual em sala: a partir do que ela já conhece e apreendeu na sua formação inicial, busca novos conhecimentos para poder atender à nova demanda.

A Professora P1 rememora seu processo de formação partindo do magistério como início do processo de qualificação profissional chegando aos cursos de extensão como a complementação necessária para a sua atuação profissionalizada em sala de aula. Para a professora há um marco temporal separando sua formação inicial e a continuada. Ela relaciona a formação inicial ao magistério (formação em nível de ensino médio, que até antes da promulgação da LDB em 1996 era requisito necessário para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e exigência mínima para o concurso de professor deste nível de ensino pela Secretária de Educação do DF) e a formação continuada como sendo “hoje” a busca por cursos de extensão que, na sua concepção, agregam teoria à sua

² Para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, as classes comuns são aquelas constituídas por estudantes com ou sem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, conforme a modulação para o quantitativo de alunos para cada etapa de ensino.

prática pedagógica. Para P1, o magistério pouco foi capaz de qualifica-la para o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência, ficando a cargo da sua “força de vontade” buscar maior formação, conforme vimos no turno R3.

Ela refere-se a formação inicial, repetidamente, como sendo inadequada para subsidiar o trabalho pedagógico com seu aluno incluído, vendo-se em diferentes momentos como “não preparada”. A sua formação inicial não lhe proporcionou os conhecimentos necessários para a prática em sala de aula com alunos com qualquer tipo de dificuldades ou deficiência, o que a deixa numa posição fragilizada e ao mesmo tempo motivada para pedir ajuda de outros profissionais que ela qualifica como sendo mais capacitados para poder realizar o trabalho pedagógico com os alunos em questão.

Compreendemos, que a busca dos professores pela formação continuada é a necessidade de adquirir habilidades para conduzir melhor o trabalho pedagógico que envolve mudanças de atitudes das que estão enraizadas nas formas habituais de intervir no processo pedagógico da aprendizagem (Allejo, 2005). A professora compreende a necessidade dessas mudanças, daí a busca pela melhoria da qualidade do trabalho, uma vez que ao refletir sobre o trabalho realizado entende que é necessário um aprimoramento de suas atuações para a melhoria das intervenções junto ao aluno incluído.

Assim, a formação inicial é colocada por P1 como algo que marca o início da sua carreira de magistério, com pouca formação teórica para saber com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. O estudo teórico pouco aprofundado leva a um desconhecimento do processo de ensino-aprendizado do aluno com deficiência intelectual, gerando sentimentos de angústia e medo, conforme sua fala em R2.

Essa não complementaridade entre a formação inicial, como algo que não promove meios para a atuação da professora e o trabalho pedagógico em sala de aula gera a necessidade pela busca por formação continuada. A atuação como professora, especificamente em uma sala inclusiva, proporciona à professora um momento de reflexão sobre suas práticas, abrindo novas zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que ela sente a necessidade de buscar novas formas e novos conhecimentos para atender aos seus alunos. Essa possibilidade de construção de um novo conhecimento, é ,aqui, identificada quando a presença do *Outro* em cooperação possibilita o desenvolvimento de processos cognitivos da professora. A formação em serviço relaciona-se às trocas de como fazer o trabalho pedagógico dentro do processo educacional subsidiados pelo aprofundamento teórico.

Essa troca é entendida pela professora no turno R9, como uma relação com outros profissionais da rede de apoio educacional ao aluno incluído. A necessidade da informação sobre como conduzir o trabalho e as intervenções necessárias em sala de aula precisa fazer parte de um diálogo que deve ser construído, mas que no momento da pesquisa encontrava entraves para essas trocas. No tema a seguir, trataremos da relação entre a formação e os significados construídos sobre a deficiência.

Deficiência

A construção da compreensão de P1 sobre o que significa a deficiência é baseada nos conceitos aprendidos nos seus processos de formação. Como vimos no turno R12, a partir da busca por novos conhecimentos, ela constrói novos conceitos sobre a deficiência. Ela, inicialmente, traz um conceito da medicina, apresentado no seu curso de formação, que define a deficiência como uma lesão e parte para a uma reflexão, que ela define como *voltado para a questão social e antropológico*, na qual a deficiência passa a se constituir como uma um construto social, conforme turno R13. A partir das discussões feitas no curso de formação continuada, ela percebe que existem outros fatores que contribuem para a construção da deficiência. Fica claro que ela está passando por um processo de ressignificações sobre as concepções de deficiências e sobre seu funcionamento em relação ao processo de educabilidade. É possível percebermos que esses significados sofrem modificações ao longo da história e se atualizam entrando em conflito com crenças e valores concretizados no fazer do professor. A possibilidade de escolarização da população com deficiência intelectual, que antes era vista como algo desnecessário, começa a ser vista como algo a ser efetivado. Muda-se a perspectiva que ora era centrado na deficiência e suas limitações para centrar-se nas possibilidades, o que P1 definiu como *capacidades cognitivas de socialização*. Essa nova perspectiva está posta do turno R12, no qual ela coloca o pensamento sobre a responsabilidade da escola na construção do conceito de deficiência. Esse processo de internalização de novas formas de pensar se caracteriza por um momento de embate do novo com o velho e a construção de um outro significado, que se concretiza nas mudanças observáveis do discurso e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

É importante frisar que esse outro significado é construído a partir de discussões geradas pelo conhecimento teórico trazido pelos curso de formação continuada. E a procura por esses novos conhecimentos se dá por P1, conforme turno R3 e R10, quando ela se depara com um aluno, com determinadas características, que ela não se encontrava

preparada para trabalhar. Veremos no tópico seguinte como ela concebe a inclusão enquanto políticas públicas que devem ser efetivadas na escola.

Inclusão/políticas públicas

A inclusão é um processo que ainda está sendo efetivado, de forma lenta e progressiva. As políticas públicas que versam sobre a implementação de uma educação inclusiva que tiveram início com a Declaração de Salamanca (ONU,1994) estão constantemente, sendo discutidas e novos documentos nacionais e internacionais sendo produzidos para que possamos concretizar o projeto de uma sociedade inclusiva. Todas as políticas públicas voltadas para essa perspectiva têm como centro a educação escolar. A escola é a instituição que proporciona a interação entre os pares, possibilitando a construção de práticas que podem ser tanto exclusivas ou inclusivas.

Nesta perspectiva, P1 compreende que o processo de inclusão inicia-se na escola, conforme dito no turno R46, enquanto um espaço de interação (R51), e que gera reflexos na sociedade. Ela constrói seus significados partindo da idéia que a inclusão se dá pela entrada de um aluno com deficiência numa sala *normal*. Nos turnos R25, R26 e R27 ela se confronta com a idéia de que a inclusão estaria relacionada a entrada de uma aluno em uma sala com um número menor de alunos, e conclui seu pensamento em R30 afirmando que o professor deverá estar preparado, pois poderá receber um aluno com deficiência.

Assim, o movimento de pertencimento gerado pela política de inclusão das pessoas com deficiência à sociedade é reflexo do processo que acontece dentro da escola. Como vimos no turno R51 e R52, o processo da saída dos alunos com deficiência das classes especiais para as classes regulares, é significado por P1 como a possibilidade de interação e de socialização de todos os alunos, mudando a forma como se encara a deficiência. Eles deixam de ser uma *ilha* dentro da escola, para fazerem parte do processo educacional, levando à construção de cidadania. A mudança do conceito de que os alunos não precisam ficar isolados dentro do espaço escolar leva a mudanças nas condutas e nas práticas escolares. Assim, inclusão é uma forma de constituir o sistema educacional de forma a atender as diferentes necessidades especiais educacionais, favorecendo a constituição das práticas democráticas que perpassam todos o corpo escolar (Mantoan, 2006).

Em relação ao seu papel para o processo de inclusão, P1 acredita que suas atuações direcionam a forma como os outros alunos enxergam o aluno incluído. No turno R24 vimos a preocupação da professora em trazer atividades que não excluísse o aluno dos demais, uma vez que ela percebe que essa ação reflete na ação dos alunos dentro da sala.

Veremos no tópico como o entendimento da professora sobre o processo de inclusão e sobre o seu papel relaciona-se à escolarização do aluno incluído.

Escolarização

No século XX, Vigotski (1995) propõe uma teoria científica com base metodológica sólida chamada defectologia contemporânea. Essa teoria se contrapunha aos métodos psicológicos, anatômicos e fisiológicos de investigação científica que estudavam os processos de desenvolvimento de crianças com deficiência, tendo um caráter puramente quantitativo. A idéia trazida relacionava-se ao desenvolvimento da criança com alguma deficiência, afirmando que não se tratava de um desenvolvimento menor em relação ao desenvolvimento de crianças que não apresentam nenhuma deficiência, mas sim, que há um desenvolvimento peculiar ligado à forma como se trabalha com a criança.

O postulado central da teoria de Vigotski está na premissa que qualquer deficiência origina estímulos para formação de mecanismos de compensação, tendo a deficiência um caráter biológico e social, nas mesmas proporções. A ação da deficiência é vista como sendo secundária e indireta, pois o que é sentido pelo sujeito não é o efeito direto da deficiência, mas sim, as dificuldades que dela resultam. As relações sociais, a determinação do lugar social e as funções sociais que o indivíduo desempenhará são reorganizadas a partir da deficiência.

No turno R19, P1 explicita a sua crença nas condições de aprendizagem do seu aluno e a sua surpresa com as respostas às atividades propostas por ela. Esse espanto com o que o aluno é capaz de fazer a impulsiona continuar trabalhando para um maior desenvolvimento das funções cognitivas do aluno, mesmo que em diferentes momentos P1 afirme a necessidade de um acompanhamento individualizado, que pelo quantitativo de alunos na sua sala, se torna difícil de executar esse tipo de acompanhamento, turno R15, R23 e R56, justificando, assim, as poucas conquistas que tiveram durante o período letivo que esteve com o aluno.

P1 acredita que para o processo de escolarização do aluno é necessária a participação da família, o que não ocorre no caso do seu aluno incluído. A Professora P1 compreende a família num conceito de proteção e amparo, representada na figura da mãe. Para ela, a negligência ocorrida no caso do seu aluno específico foi, na sua concepção, o fator prejudicial para as poucas conquistas no processo de aprendizagem do aluno na escola. Ela se coloca à frente na tomada de decisão pela busca por melhores condições de permanência do aluno na escola, quando relata, turno RR11, R32 e R57, fala com a mãe

sobre a necessidade de busca pelo diagnóstico (visão biológica da deficiência) para que o aluno pudesse usufruir dos atendimentos necessários às suas necessidades educacionais especiais (visão da educação inclusiva). Compreendemos que o fazer pedagógico do professor deve buscar desenvolver as potencialidades do seu aluno, não fixando no que ele não apresenta, ou seja, nas suas impossibilidades, mas focando no que é capaz de desenvolver mesmo que necessitando da ajuda do outro. Não se pode conceber uma prática educacional estruturada em determinações negativas, colocando-se uma barreira no processo de aprendizagem do indivíduo, uma vez que os indivíduos com deficiência desenvolvem mecanismos de compensação que são formações de capacidades estruturadas a partir da deficiência, mesmo que não sejam complementações diretas para suprir a deficiência, esses mecanismos se constituem como a possibilidade de diminuição das dificuldades criadas pela deficiência (Vigotski, 1995).

Segundo Mendes (1995), o conceito de educabilidade como possibilidade educacional para o desenvolvimento do indivíduo, se estende às pessoas com deficiência após a Revolução Francesa. Essa mudança ganha força e possibilita uma modificação ao longo dos tempos, estabelecendo um embate com os discursos segregacionistas e de não educabilidade formal da população com deficiência, o que leva à novas formas de significação por parte da sociedade. Assim, a teoria proposta por Vigotski possibilita a ampliação do conceito de educabilidade formal aos indivíduos com deficiência, pois passa a conceber que uma educação adequada com métodos e procedimentos adaptados à deficiência permitiria a possibilidade de desenvolvimento e da escolarização de todas as pessoas.

Podemos notar, também, que há uma forte culpabilização da família pelo professor do fracasso do processo de aprendizagem do aluno na escola, conforme turno R11. O jogo de empurra para saber de quem é a responsabilidade da não-aprendizagem ainda recai no papel da família e sua participação na vida escolar, o que de certa forma, retira do professor o peso de responder pelos alunos que não atingem os resultados esperados. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002) o aluno é um ator social que traz uma bagagem social e cultural para a escola e que seu desempenho ao longo da vida escolar é explicado por sua origem social que o coloca em condições mais ou menos favorável diante do processo de escolarização.

Assim, a fala de P1 ao colocar na família a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos escolares e justificar a não aprendizagem a partir do que não é feito pela família, também se trata de um construto social, constituído historicamente, a partir do

movimento de democratização da educação que traz para dentro dos bancos escolares, uma parcela da população dês-assistida sócio economicamente.

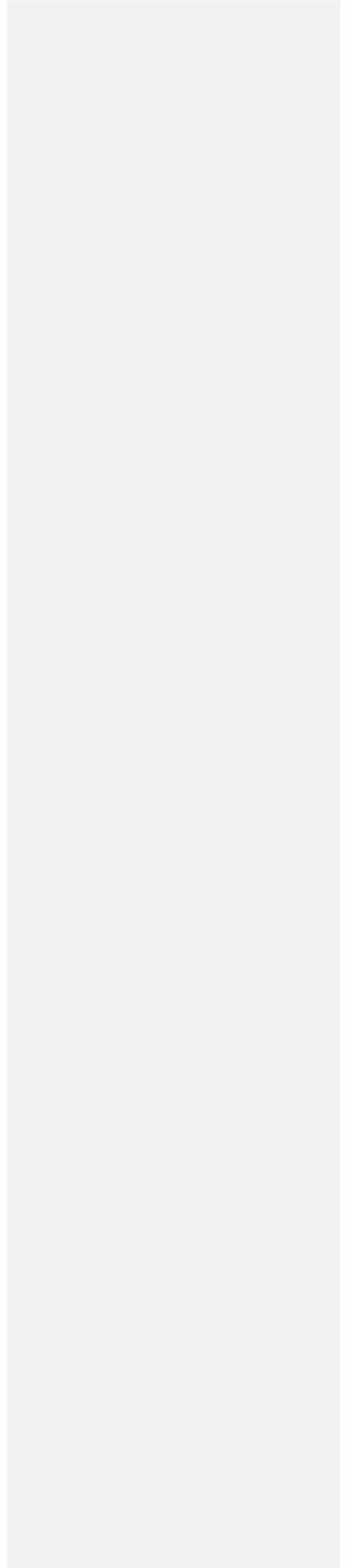
Assim, percebemos que P1 constrói seus significados num processo dialético presente nos seus discursos ora segregacionistas, ora não segregacionistas. Esse embate possibilita mudanças nas práticas sociais geradas pelas construções e reconstruções de significado, muito necessário para o surgimento de novos paradigmas.

Fazer pedagógico

A Professora P1 constrói seus significados sobre o seu fazer pedagógico a partir da compreensão de que o planejamento pedagógico é algo necessário e deve ser feito diariamente atendendo as diversidades da sala de aula. Porém ao ser questionada sobre o planejamento das atividades para o seu aluno em questão, ela coloca que é necessário um planejamento individual com atividades diferenciadas para que possa atingir o aluno naquilo que ele já traz de bagagem. Aqui, encontramos outro momento de reflexão sobre a prática, caracterizando um processo de formação continuada, mesmo que não seja assim entendido pela professora. Ela afirma que nem sempre o trabalho é produtivo e gera muitas frustrações quando não é alcançado, mas que isso leva a um recomeço, buscando analisar as falhas para uma nova forma de fazer.

Esse processo fica claro na fala da professora quando questionada sobre as estratégias pedagógicas usadas no seu trabalho e a relação com os seus significados sobre inclusão: oportunizar a aprendizagem para todos, no entanto, percebe que ainda discrimina, fazendo atividades em que separa alunos por nível de aprendizagem, como se o problema surgisse nas atividades cotidianas de sala, apesar de saber que é discriminatório, evidenciando o embate entre a necessidade do novo com as tentativas de utilização de novas estratégias e o uso do conhecido; o reconhecimento do medo, da discriminação, da possibilidade de sucesso com a utilização de novas dinâmicas.

A Professora se percebe fazendo parte de um grupo que deveria trabalhar para o sucesso escolar do aluno incluído em sua sala, porém na sua avaliação algumas partes desse grupo não conseguem corresponder adequadamente ao que é solicitado e esperado, assim essa falha dificulta seu trabalho, inviabilizando-o muitas vezes. Ao falar sobre a coordenação pedagógica e as equipes psicopedagógicas, ela pontua o papel de ajuda que deveria ter, mas enfatiza a ausência como uma característica principal, colocando-se como sendo o elemento que funciona no grupo, mas que é atrapalhado pelos que não trabalham no mesmo ritmo.



Quadro 05 – turnos de fala Professora P2

Turno	Transcrição P2	Eixo temático	Significado
Q1	Então, eu queria que você falasse um pouco do seu histórico de formação, quais são os pontos positivos os pontos negativos, que você acha relevante dentro da sua formação, como ela se deu, qual é a sua formação primeiro?	Formação inicial	
R1	A minha formação, eu sou formada em pedagogia, né, pela unb, atualmente estou fazendo um curso de pós graduação em psicopedagogia		
Q2	Aonde?		
R2	Eu to fazendo no IMPA em Taguatinga norte, comecei tem um mês e pouco e assim acho que tem acrescentado muito, principalmente essa pós que eu to fazendo agora, porque muitas duvidas que a gente tem em sala de aula, muitas vezes a gente não sabe lidar com a criança e lá eu to vendo muita saída, nossa acho que está me acrescentando demais assim em sala de aula esse curso	Formação continuada	Acréscimo
Q3	Dentro desse seu curso como o de pedagogia, você se formou em pedagogia quando?		
R3	Fazem 4 anos, 2004		
Q4	Foi o PIE?		
R4	Foi o PIE		
Q5	Dentro desses cursos, tem algum enfoque na educação especial?		
R5	Tem, nesse curso a gente vê duas matérias de ensino especial. Lá eles falam como o aluno se porta em sala de aula, como a gente deve fazer, apesar deles terem destacados aqueles alunos dmur, mas tem ajudado bastante, eu até em questão de aluno especial eu não tenho muita prática em trabalhar assim não, e lá eu to vendo que ta ajudando bastante minha prática, porque muita coisa a gente fica sem saber né, como trabalhar, como lidar ate onde a criança vai, e lá eles estão colocando esses pontos pra gente, a idade mental, eu acho interessante, até que idade a criança chega, pra saber o limite do conhecimento, tem criança que chega um determinado tempo ai para, e a gente quer tirar coisa além do ela pode oferecer, né. Ta sendo muito valido mesmo o curso, assim na área de educação especial	Fazer pedagógico Deficiência	Despreparo Limite Dificuldade

.Q6	Quais as características de deficiência que você viu durante essa formação. Você esta estudando as características de deficiência mental ou só de dmu?		
R6	Não, as características mesmo, mas, eles estão enfocando mais aqueles casos graves, mas fala muito pouco, as características de todos eles?		
Q7	Não, é você estuda as características, como ela aprende, como ela se desenvolve? Isso tudo ta sendo estudado?		
R7	Ta, to vendo.		
Q8	E no curso do PIE?		
R8	No pie não, já quase no fim no vi não, só agora, eu to vendo mais agora		
Q9	Você entrou na fundação quando?		
R9	Em 97		
Q10	E aqui na escola?		
R10	Também		
Q11	Quais são os seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e sem deficiência, como você vê esse desenvolvimento? Primeiro como está sendo feito isso dentro do curso de psicopedagogia que é o que você está achando que deu maior enfoque?		
R11	Na questão do desenvolvimento o que eu achei interessante é essa questão da idade, da idade mental, uma criança dml, as vezes idade metal vai até nove anos, assim, vai chegar num tempo em que ela vai parar na questão de aprendizagem, então o que percebo assim em sala é que ela não acompanha assim a turma regular, os alunos que são regulares, na questão da minha aluna dm, ela ta lendo, ela as vezes ate interpreta, ta lendo até bem, mas quando chega na questão de raciocínio matemático ela tem muita dificuldade, em coisa simples ela tem muita dificuldade mesmo, a gente trabalha com material concreto ela até consegue, mas se você tira o material concreto dela ela já fica insegura, então a gente percebe assim uma certa dificuldade mesmo, enquanto outras crianças já não tem , trabalha com material concreto mas consegue se desprender dele e ela já não consegue		
Q12	Ela tem uma diferença muito grande de idade do restante da turma?	Escolarização	Dificuldade
R12	Tem, ela, os alunos tem uma faixa etária de 8 a 9 anos e ela tem 11 anos.	Deficiência	Problema

Q13	Você acha que uma idade um pouco maior, vê acha que isso ajudou ou a prejudica a acompanhar a turma, já que eles tem de oito a nove e ela tem onze?:		
R13	No caso dela ajuda, por que eu conhecia a aluna antes e hoje eu vejo que ela tem mais maturidade, ela já teve muito problema aqui na escola na questão de passar três anos na primeira série não aprendia a ler não se desenvolvia, então hoje vê a Ang indo bem a gente fica contente, ela ta com a gente desde do prezinho, então pra mim assim ajuda, e não tem problema com a turma em relação a idade dela não, inclusive eles até acham que ela tem nove anos, a idade que eles tem		
Q14	Você se sente capacitada para estar trabalhando com, um aluno dm? Em termos de formação?	Formação Fazer pedagógico	Ajuda Dúvida Solidão Necessidade de apoio
R14	Olha, não. Assim agora que a gente ta vendo algumas partes lá no curso, eu vejo que não to preparada, é muito difícil mesmo na pratica, muito difícil, a gente tem muitas duvidas mesmo e assim a gente não tem com quem conversar e tirar essas duvidas, a gente discuti entre as colegas, mas... ninguém sabe dá uma solução, assim ajudar, então assim, o nosso trabalho é muito difícil por que ninguém tem nenhum curso na área mesmo especifica a gente não tem		
Q15	A equipe psicopedagógica atua com a A.?		
R15	Atua, mas assim, muito distante, inclusive a ultima vez que ela veio conversar comigo foi no primeiro semestre, só que mesmo assim eles não passam muita informação pra gente, as vezes muitas duvidas que a gente tem, a gente continua,... a gente continua com as duvidas...		
Q16	Você poderia me definir um profissional capacitado para estar trabalhando com a deficiência mental que é o caso?		
R16	Aqui na escola tem, a An. Pa. que tem turma especifica, não sei se ela tem especialização na área de ens. Especial...		
Q17	Mas assim, quais as características que você acha que o profissional tem que ter?		
R17	Eu acho que tem que ter amor mesmo por esses alunos e muita capacitação e paciência entendimento mesmo para lidar... com esses alunos		
Q18	como você chegou a estar numa sala reduzida esse ano, como é feito esse processo de escolha e separação de turmas?		

R18	A escolha de turma é feita por tempo de serviço, né e ai quando chegou a minha vez de escolher eu já sabia que a turma era reduzida e que tinha uma aluna com essa deficiência, eu inclusive já conhecia e por eu já conhecê-la, eu quis pegar a turma		
Q19	Foi uma escolha?		
R19	Foi uma escolha,... e assim uma aluna já da nossa escola a muito tempo, a gente conhece o caso, o caso dela não é tão assim... tão grave, então assim, foi por que eu quis mesmo, eu conhecia a aluna e eu quis trabalhar... mas se fosse um caso assim bem mais grave, talvez eu não tivesse coragem de trabalhar, por ser mais leve eu enfrentei.Fim bloco 1		
Q20	Como você vê e entende a questão da deficiência na sua aluna, como você vê o processo de desenvolvimento dela?	Deficiência Escolarização	Limite Falta de estímulo familiar Inibição
R20	Eu... na questão de desenvolvimento, ele existe mais assim, né mas assim lento, comparado aos outros alunos e a questão da minha aluna, mais assim que a deficiência, ela não tem estímulo assim familiar, o problema vem muito da família, o pai quando vem a reunião não sabe assim assinar o nome, ela mora aqui né, ela não sai daqui pra nada, nos já tentamos leva-la para passeio mas a mãe não deixa, então o mundo dela é pequeno, o conhecimento que ela tem de tudo é muito pouco, no inicio eu ate cheguei a pensar que ela não fosse dm, cheguei a pensar, pensei que fosse mais questão assim familiar, mesmo, mas eu não sei diagnosticar direito, mas assim eu não sei, mas acho que é o que atrapalha muito a ela, a pessoa muito inibida assim, muito pra dentro e ela ... isso atrapalha demais o desenvolvimento dela, é tanto que ela, assim, que tem muita gente que nem acreditava que a A. ia chegar onde ela chegou hoje		
Q21	Você acredita que ela pode avançar mais?		
R21	Acredito que pode, mesmo com muita dificuldade, pode sim, avançar		
Q22	Em relação a presença dos pais, a presença deles na escola á forte?		

R22	A do pai, a da mãe não, ela não vem a escola, ela não vem conversar com a gente, as vezes ela manda um recado, ela não gosta de ficar aqui mesmo não, ela já falou, mas o pai ta sempre presente, mas o pai tem dificuldade ate mesmo de entender o que a gente fala se a gente marca um horário no reforço, ele não entende e manda em outro, se a gente manda um bilhete, ele também não sabe ler, traz no horário errado, e assim, mesmo que a gente fale de um acompanhamento familiar, eles não tem condição de estar acompanhando mesmo, assim fica muito difícil mesmo, pra gente e pra ela, questão da família		
Q23	Você considera importante e ajudado no desenvolvimento da família a presença da família na escola?		
R23	Sim, acho importantíssimo mesmo, ajuda bastante, a família é o ponto principal, mesmo que tenha criança que venha sem saber ler e escrever ele traz tanto conhecimento quando é uma família assim presente, assim, mais desenvolvida mesmo, mas quando não é, pelo contrario, ela chega assim muito vazia mesmo, achando que é só o ler e escrever, achando que isso é tudo e não é.		
Q24	Você notou um desenvolvimento dela do começo do ano para agora?	Escolarização	Importância da família Dificuldade
R24	Notei, eu notei, inclusive nas questões de matemáticas, foi pouco, a gente vê que ta devagar mas tem desenvolvimento sim, na leitura na escrita, ela melhorou...		
Q25	Tem uma diferença muito grande entre ela e as demais crianças da sala?		
R25	Não, que tem, tem, mas não chega a se tão grande		
Q26	Em que termos?		
R26	Termos de leitura e interpretação, inclusive comparando com algumas outras crianças, ate a questão matemática não fica tão distante, das outras crianças ditas, né normais		
Q27	A que você atribui?		
R27	Eu atribuo a família que eu percebo e segundo que eu acredito que cada um tem o seu ritmo também, tem seu tempo, seu ritmo, umas tem mais facilidade se desenvolve mais rápido, outras tem mais dificuldade de entender aquele método que a gente ta passando, então eu acho que é o ritmo mesmo da criança...		
Q28	Quais são as maiores dificuldades dela e as maiores capacidades?		
R28	As maiores dificuldades são em raciocínio lógico mesmo, e o que ela tem muita facilidade e ela gosta muito de fazer é ler, leitura, ler livros...		

Q29	Ela lê muito?		
R29	Lê muito e lê até bem, eu acho muito legal quando eu vejo ela lendo, lendo corretamente, vejo que aquilo a empolga sabe, por ela ter passado muito tempo sem ler nada.		
Q30	Tem quanto tempo que ela começou a ler?		
R30	Foi no ano passado. Passado ou atrasado, ela começou a ler e hoje ela ta lendo muito bem...		
Q31	Em termos de socialização, ela é uma criança bem socializada?		
R31	Não, ela é de ficar mais no cantinho dela de ficar mais sozinha, esse ano ela conseguiu assim uma pessoa, uma amiga que ela conversa, e as duas se dão bem, mas também são só as duas, ela não senta com outra pessoa, assim ela não tem socialização com outra criança, é só com essa e quando antes dela ter mais amizade com essa coleguinha dela, ela ficava mais sozinha mesmo, caladinha no canto dela, então ela não se socializa bem não, com a turma não.		
Q32	Você acha que você como professora tem um papel nesse processo de socialização?		
R32	Acredito que sim. Assim eu to te falando de hoje, por que pelo que a gente conhece dela o desenvolvimento dela foi grande ate em termos de socialização, antes ela tava..., assim no horário de intervalo, ela sentava, não participava de brincadeira ela ficava sozinha e hoje não, ela brinca, já corre, então assim ela ta bem mais solta, e assim o papel da gente é ta formando grupo, eu faço às vezes, coloque eles em grupo, apesar dela continuar sempre mais apegada a essa coleguinha dela, mas eu acho assim que ela já melhorou bastante, é que ela tem dificuldade mesmo de conviver em grupo, eu percebo, apesar de já ter tido um avanço.		
Q33	O que você considera, acha e pensa o que é inclusão	Inclusão	Forma de aceitação
R33	A inclusão eu acho que é uma forma de tentar, de aceitação, de tentar colocar a criança junto das outras para ela se sentir como as outras mesmo e tentar ser aceita pelos colegas e pelo professor, eu penso mais por esse lado.		Dificuldade para o professor Despreparo
Q34	E pro professor, o que é a inclusão?		

R34	Pro professor, pra gente já é uma dificuldade assim por que muitas vezes nos não estamos preparados pra lidar com esse tipo de inclusão, não sabemos como trabalhar, como lidar, como as vezes de até ta incluindo mesmo, de fazer com que essa criança de socialize, que todos aceitam, então pra gente eu vejo mais como uma dificuldade mesmo, talvez pelo nosso preparo, de ser assim tão pequeno.Fim bloco 2		
Q35	Agora queria saber um pouco como você trabalha, como você elabora suas atividades, você planeja suas atividades? Elas são elaboradas para a turma como um todo ou especificamente para a aluna incluída? Você planeja semanalmente, diariamente, fale um pouco sobre o planejamento.	Fazer pedagógico escolarização	Ajuda ao aluno Planejamento Insegurança
R35	O planejamento a gente faz mais semanalmente, e a gente faz mais no geral aquilo que a gente vê que dá pra incluir a aluna, a gente faz pra turma toda, e aquelas atividades que a gente vê que ta assim muito puxada, ai a gente tenta retroceder a dela um pouco no caso, ou as vezes eu uso material concreto, mais separadamente com ela. Às vezes ela resolve a mesma questão matemática que a turma, só quer as vezes eu uso material dourado, uso material concreto, mas a maioria das atividades são as mesmas, no reforço que a gente diferencia um pouquinho, eu uso muito assim atividades iguais, por ela não ta assim também tão aquém da turma.		
Q36	O que você acha que dá mais certo nas atividades com ela e o que não dá, o que ela responde melhor e o que ela pouco responde?		

R36	Oh atividades assim realizadas em grupo, em dupla, ela se importa mais e ela faz assim com mais desenvoltura mesmo, agora se for individual se for um teste, que a gente separa o grupo eu já percebo insegurança nela, ela começa, parece que vem um bloqueio, eu percebo, e coisa que você imagina que ela sabe, ela não consegue colocar no papel, ela fica muito nervosa mesmo e não consegue desenvolver, coisa até de questão de interpretação, de texto, ela já fica com dificuldade, agora ela tando com outra pessoa eu percebo assim segurança dela, quando ela não sabe as vezes ela quer perguntar para a colega do lado ou as vezes quer olhar, mas pra mim, mesmo professora, ela tenta já mostrar que ta pronto, como se ela soubesse, atividade pra casa também, ela não faz, vem sem fazer, ou quando ela faz só, as vezes vem errado, não entendeu direito, então ela faz mais atividades com ajuda mesmo, com o professor sempre auxiliando pra ela se sentir mesmo segura, o que eu mais percebo nela é insegurança.		
Q37	O que é esperado dela, que ela responda ou que ela tente fazer?		
R37	O que é esperado?		
Q38	É o que você mais espera?		
R38	A gente espera que ela consiga entender e que ela desenvolva mesmo a atividade, a gente quer ver o desenvolvimento mesmo pequeno, a gente quer ver o desenvolvimento mesmo, mesmo que seja um processo lento.		
Q39	E quando você não consegue, que o objetivo da atividade não foi cumprido por ela, o que você faz?		
R39	Ahh eu, a gente tenta mudar ou tenta voltar um pouquinho, quando a gente percebe que ta muito complicado pra ela, ai a gente as vezes descobre que ela ainda não sabe determinado assunto, ai a gente volta, só que assim em particular mesmo, individual mesmo e procurando alguma atividade com material concreto que de para ela entender de modo mais fácil.		
Q40	Nestas atividades como de artes que não exigem leitura e escrita, você acha que ela participa mais?		

R40	Eu acho que ela participa mais, e com desenvoltura, ela gosta muito de desenhar, a gente fez o trabalho de dobradura, ela faz e ficou bem feitinho, então assim você vê que ela faz com capricho mesmo e ela gosta mesmo, hoje mesmo sobrou um tempo na aula, eu cheguei lá ela tava desenhando uma boneca ai eu perguntei você ta copiando ou ta só olhando? Não tem uma embaixo, mais eu to treinando. Então ela gosta muito dessa parte de desenho, pintar ela pinta que... fica excelente a pintura dela, muito caprichada mesmo, então ela gosta muito de artes, é o tipo de trabalhinho que ela gosta muito.		
Q41	Você vê intencionalidade de acerto nas atividades que ela faz? Ela procura raciocinar em cima ou ela faz só para cumprir uma tarefa que é passada pela escola?		
R41	Eu percebo que ela gosta muito de fazer atividade, se passar vinte atividades ela faz as vinte e ainda pede pra levar atividade pra casa, mas muitas vezes eu percebo assim que ela quer fazer pra cumprir, por que eu tenho que fazer isso aqui tenho que fazer pra terminar e não tem muito aquela coisa de estar ali pensando, se está certinho, se está aprendendo mesmo, esse lado eu já num... deixa a desejar.		
Q42	Você acha que ela vê importância na escola?		
R42	Eu acho que vê. Até a questão da leitura, depois que ela conseguiu a ler ela assim até mais feliz, eu acho ela assim muito feliz, quando ela consegue alcançar algum objetivo, então eu acho que é importante sim, ela não falta aula, né, e vem com prazer, ela gosta de estar na escola de estar estudando, ela já falou pra mim que gosta muito de estudar, então assim eu achei muito bonito isso.		
Q43	Você tem algo mais que queira falar?	Deficiência Formação Fazer pedagógico	Limite Busca Melhoria
R43	Eu acho assim que depois que eu comecei a trabalhar, no caso de DM, foi a A. E foi muito bom pra mim ta conhecendo o outro lado também, ta sabendo assim os limites, o que eu posso ta fazendo ta melhorando, a gente acaba pesquisando descobrindo alguma coisa e a gente se sente feliz de ta contribuindo com a pessoa que as vezes assim, ninguém acredita sabe, e quando eu vejo o desenvolvimento dela, nossa pra mim é muito gratificante, inclusive ela vai ser		

	assim aprovada pra terceira série, ela não atingiu todos os pré requisitos na questão de matemática, mas a gente vai fazer um relatório, tudo assim uma coisa bem feitinha, pra ela passar né pra outra série, mas o mínimo ela tem, nos estamos vendo tudo e ela vai ser promovida.		
Q44	Então, essa é a nossa segunda entrevista e... P2 eu queria que você me falasse, como é que você entende o processo de inclusão social na sociedade como um todo?	Inclusão	Dificuldade para o professor Forma de aceitação
R44	-Eu acho assim, que num ponto assim é bom, bom pro aluno. Mas eu acho assim que o professor deveria, deveria tá assim mais preparado, para tá recebendo esses alunos, deveria ter um curso mesmo. Pra gente ta reformulando, mas eu acho válido, em termos de inclusão.		
Q45	Na sociedade de forma geral. Como é que você vê na mídia, as pessoas. Você acha que está tendo mais aceitação?		
R45	-Eu acho que ta tendo uma boa aceitação na comunidade me geral né. A mídia já tá com novela assim, aquilo já vai criado uma aceitação na sociedade, as pessoas olham de forma diferente do que elas viam antigamente. Às pessoas que tinham alguma necessidade especial era deixado de lado, as pessoas discriminavam, hoje não. Eu acho que as pessoas tratam com respeito, tratam até bem muitas vezes, acho que ta sendo de uma forma boa assim, na mídia, assim de uma forma legal, pras pessoas tarem aceitando.		
Q46	E na escola?		
R46	-De aceitação?		
Q47	É de inclusão.		
R47	-A tá, na escola né? Eu acho isso válido mesmo, a inclusão. Só que em questão dos professores, eu acho que nós não estamos preparados, pra receber alunos, né, com alguma dificuldade, acho que deveria dar curso pra gente, nessa área mesmo. Porque é aceitação dos colegas em sala de aula, isso porque eles aceitam e os professores também... Só falta mesmo assim, capacitação mesmo, pra gente ta trabalhando, de forma mais... conhecendo cada necessidade, pra ta trabalhando meios mais eficientes.		
Q48	O que você entende por cidadania? O que é ser cidadão?		

R48	-Cidadão... É você ser livre, você pode ser livre pra pensa, pra decidir, ter seus direitos seus deveres também, mas ter sua liberdade de decisão.		
Q49	Você acha que a escola é um lugar de construção de cidadania? Construção de um ser cidadão?		
R49	-Eu... Acho que sim, a convivência que a gente tem né, a aprendizagem, tudo vai nos tornando cidadãos.		
Q50	Como você vê esse processo de formação, da construção de cidadania, com a questão dos alunos incluídos?		
R50	-A eu acho que nessa inclusão eles se tornam bem mais, hum...aceitos né, ali eles se sintam, assim mais cidadãos, sempre como os outros meninos né, capazes de estarem numa sala, numa escola, assim com outras pessoas né, ditas normais. Acho que ele ali, tá tá assim, ta vendo o que é cidadania, ta desenvolvendo né?		
Q51	O que você entende por uma sala de alta inclusão?		
R51	-Uma sala de aula que ta aberta pra receber alunos é... Com algum tipo né de necessidade e tentar né, sanar, ajudar no caso essa criança, essa pessoa né.		
Q52	Você acha que a sua sala de aula é inclusiva?		
R52	-Inclusiva assim, na prática?		
Q53	É na concepção que você tem de sala inclusiva.		
R53	Assim, em partes si, em questão de aceitação né... Mas na questão de desenvolvimento acho que poderia ser melhor assim.		
Q54	No que por exemplo?	Formação	Busca
R54	-Assim, em questão de você ta conhecendo mais né, é... O problema da criança, pra você ta sabendo trabalhar nisso, saber incluir melhor essa criança...		
Q55	Como é que você vê hoje depois do ano letivo de trabalho com uma criança incluída. Como é que você se vê profissionalmente e pessoalmente como ser humano?		
R55	-Profissionalmente? Eu vejo assim, que eu ainda não to assim, prepara da pra lidar com o problema, a gente tem muita dúvida, de como trabalhar, determinado conteúdo com aquela criança... Como assim no final a gente vê que poderia ter feito melhor...e... impressão pessoal, eu acho assim que a gente, passa a ver de outra forma assim, quando a gente ouve falar é outra coisa, e quando a gente convive a gente aceita melhor, a gente vê que não tem tanto essa distancia, não		

	tem essa distancia que a gente as vezes... essa barreira que a gente quer colocar, entre os alunos normais e aqueles que não né, alguma necessidade, então a gente vê aproximação né, deles com a gente, com os próprios colegas.		
Q56	Como é que você durante o período letivo fez seu planejamento pedagógico pra turma, de uma maneira geral? Como é que você fazia esse planejamento?	Fazer pedagógico Escolarização	Planejamento Ajuda ao aluno Solidão Insegurança
R56	-Como assim? Que conteúdo.		
Q57	É...que conteúdo, como você planejava, se era semanal, mensal...Como que você pensava esse planejamento?		
R57	-Semanalmente, a gente fazia esse planejamento, fazia o plano... Um planejamento mensal e ali ia tirando as atividades semanalmente, fazendo, mudando ali alguma coisa que não tava dando certo, em sala “mermo”, mudando uma coisinha ou outra, que não ta dando certo, acrescentando outras.		
Q58	Existia alguma diferença nesse planejamento, par sua aluna, no caso a A.?		
R58	-Algumas atividades sim, mas na maioria não. A maioria das atividades ela desenvolvia juntamente coma turma, o que tinha, era um acompanhamento mais individualizado, sempre eu ia na mesa onde ela estava, vendo qual era a dificuldade dela, mais a maior parte das atividades eu não ajudo, só aquelas que eu via que ela realmente tinha dificuldade. Aí ela participava do reforço né escolar também, pra eu saber qual é a dificuldade.		
Q59	Como que você avalia o desempenho da sua turma no geral?		
R59	-O desempenho...Bom, eles são participativos, eles gostam de realizar as atividades, eles tão abertos pra aprendizagem mesmo, tira um ou outro ali que... não ta muito ligado, mas a maioria, a gente vê que eles estão abertos pra aprendizagem. Alguns, já vem com uma bagagem muito boa né, de conhecimento e a gente vê eles tão interessados mesmo a participar.		
Q60	E a A.?	Fazer pedagógico Escolarização	Planejamento Ajuda ao aluno Solidão Insegurança
R60	-A. também, muito esforçada, muito assim, participativa. Ela tem muita vontade assim de aprender, eu vejo assim, o desenvolvimento dela, vejo que ela faz assim com amor mesmo, o que ela faz, não faz por obrigação não... e ela mesmo já disse que gosta muito de estudar...		
Q61	E como é o trabalho da orientação pedagógica no seu planejamento?		
R61	-Cê fala da coordenação assim... do coordenador, na prática?		

Q62	Primeiramente o que deveria ser?		
R62	-Eu acho, eu vejo assim, é... o papel assim da coordenação de ta ajudando, ajudando ali nas dificuldades que a gente tem , é... dando sugestões também...		
Q63	Durante o período letivo, ouve esse trabalho, juntamente com a coordenação?		
R63	-Não...não houve. Foi bem individualizado mesmo, cada professor com sua turma, o que a gente fazia, era procurar um outro professor, é... a gente trabalhava na mesma etapa né e tava sempre um procurando o outro, pedindo opinião, correndo atrás mesmo, não foi fácil não...		
Q64	E o trabalho da orientação pedagógica?		
R64	-A eu sei que foi bem assim. Ficou bem assim, porque eles quase que não vieram aqui na escola, durante o ano todo, e muitas e muitas dúvidas que a gente tem e que a gente passa, eles não tem assim, um ponto de vista, não se preocupavam muito também. Acaba que eles tem a mesma dúvida da gente, ou tem coisas que as vezes eles perguntam pra mim e a gente fica sem saber o que fazer, a gente não teve muito apoio não.		
Q65	Relata um pouquinho com alguns exemplos, como foi o avanço da A..		
R65	-A A., ela se desenvolveu bem na leitura, que eu acho que foi o que ela mais desenvolveu né, que ela teve participação na leitura, desenvolveu também na interpretação de texto, ela produz pequenos textos, e assim...a maior dificuldade dela é em matemática, raciocínio lógico, então assim, ela sai melhor com material concreto, porque nós damos fichinhas e material concreto durante todo o ano e se tiver alguém assim do lado pra ela se apoiar. No caso, ela tem uma amiga, ela estudou com ela o ano todo e se tirar a amiga de perto dela, eu já percebo essa insegurança. Mas tem muito o que melhorar ainda e eu acho que isso e eu acho que isso atrapalha um pouco a aprendizagem dela. O que eu fui falar pra ela, é que ela é capaz e ela não precisa dessa colega do lado, porque ela podia fazer só também, aí ela até se sentiu mais estimulada na questão assim, de pensar, de dobradura, confeccionar algum trabalho, ela faz também, ela gosta de fazer e faz bem feito.		
Q66	Você faz algum paralelo entre o desenvolvimento da turma em geral e o dela?		

R66	-Bom, o que eu percebo é que não há um distanciamento sabe, da turma em geral, com relação a ela não, que acabou no final assim, todo mundo quase no mesmo nível, a única causa que ela ficou um pouco pra trás foi na questão de raciocínio lógico mesmo. Que ela precisa mas ainda daquele material concreto ainda, ela ainda não saiu (M. se distrai com uma amiga que chega ao local, mas logo retoma o assunto) Pois é, com relação a alguns alunos que ficou um pouco mais, assim “aquém” mas não tem tanto distanciamento assim não e ela assim na questão de matemática né, raciocínio. Se você tiver até estigando, fazendo pergunta, ela te responde, se você deixar ela só, ela tem dificuldade, com relação à uma conta de adição, subtração, você ali com ela fazendo, ela aprende, mas se deixar ela só, ela já não consegue.	Fazer pedagógico Escolarização	Planejamento Ajuda ao aluno Solidão Insegurança
Q67	O que foi mais significativo durante o ano pra você?		
R67	-...O que eu acho assim foi o desenvolvimento da A., assim como pessoa que se presta, uma pessoa que brinca, que... você vê assim que ela evoluiu. Já comunica mais, já se importou mais. Isso aí eu vejo como uma evolução, na vida dela e eu acredito que daqui pra frente ela pode desenvolver muito mais que daqui pra conversar, se abrir, eu acho que ela pode melhorar bastante e isso pra mim foi o mais significativo, o desenvolvimento dela como pessoa mesmo, você vê que ela se sente bem, as vezes ela fala do cabelo dela, que a mãe colocou bonito, coisas assim que ela não tinha e tá se valorizando, isso daí foi o mais significativo pra mim...		
Q68	Você acha que a diferença de idade mental e cronológica tem influência na aprendizagem e sociabilização?		
R68	-Eu acho que sim, que influi um pouco né, a idade... mental né da cronológica, que a criança demora mais pra pegar coisa abstrata, as vezes demora mais um pouco, tem mais dificuldade. Eu não sei se é porque demorou também ela começar né, essa prática de aprendizagem, então eu não sei como vai ser o desenvolvimento assim né, pra frente, mas eu acho que assim influi um pouco, mas ela poderia tá melhor né, eu acho que fica mais fácil de entender com o concreto assim...		
Q69	Em termos de socialização?		
R69	-Até que na socialização eu não percebi nada que atrapalhasse não assim, pra		

	mim, achei assim regular pra idade dela, depois dela ta com idade acima dos alunos né, na sala, mas eu achei o comportamento assim adequado mesmo.		
Q70	Você acha que essas dificuldades podem mudar com o processo de escolarização?		
R70	-Eu acho que favorece bastante e que ajuda no desenvolvimento dela, a gente fala que ta fraco assim, precisa mudar essa questão do raciocínio, precisa de mudar mas a gente vê o progresso sim, então eu acho que ajuda sim, muito, bastante, conversa e convívio.		

4.2 Significados professora P2

Formação profissional

Para a professora P2, assim como P1, os significados que regulam sua narrativa sobre a formação profissional relacionam-se às dúvidas deixadas pela sua formação inicial e que estão sendo acrescida de novos conhecimentos a partir da continuação dos seus estudos. Todas as falas de P2, quando perguntada sobre o seu processo de formação, são relacionadas ao atual curso de especialização em psicopedagogia que ela estava fazendo, conforme turno R1 e R2. Para P2, curso está subsidiando o seu conhecimento em relação ao desenvolvimento dos alunos com deficiência e auxiliando o seu trabalho na sua sala de aula. Para a professora a falta de prática no trabalho com a inclusão a deixa numa posição de não saber o que fazer, mas isso está sendo superado com a teoria que está sendo aprendida no atual curso.

A relação teoria e prática é apresentada por P2 como a engrenagem necessária para o melhor funcionamento da sua atuação em sala de aula, caracterizando-se como uma *saída*, especialmente, na questão da compreensão das características de alunos com deficiência. P2, sentia-se despreparada para o trabalho com sua aluna, uma vez que ela estava atuando pela primeira vez, numa sala inclusiva.

Podemos observar que a professora coloca o curso como sendo o subsídio necessário para o seu trabalho se posicionando como alguém que necessita da *ajuda* que é oferecida por essa formação. Ela se vale das abordagens discutidas no curso, em relação aos estágios de desenvolvimento, na perspectiva construtivista, para direcionar o seu trabalho com a aluna.

No turno R5 percebemos ao mesmo tempo em que P2 organiza seu trabalho pedagógico a partir dos novos conhecimentos possibilitados por essa sua formação continuada, ela regula suas frustrações em relação às conquistas acadêmicas que a aluna demora a demonstrar uma resposta. Veremos a seguir como P2 constrói seus significados sobre a deficiência, regulado por sua formação continuada.

Deficiência

As narrativas de P2 sobre a deficiência são regulados por três significados: a deficiência como um limite; a deficiência como uma dificuldade de interação entre os pares, caracterizado por sua inibição e; a deficiência produzida a partir da situação familiar.

A partir das discussões estabelecidas no seu curso de formação, P2 compreende a deficiência como um limite imposto pelo desenvolvimento da idade mental que, no caso de indivíduos com deficiência, chegaria até os nove anos, incapacitando o indivíduo a seguir se desenvolvendo nas questões que envolvem raciocínio lógico matemático, conforme vimos no turno R11, R26 e R28. Mesmo P2 narrando os avanços de sua aluna nas questões de leitura e escrita, e amadurecimento, em relação aos anos anteriores que ela esteve com outras professoras, e haja um desenvolvimento considerável da sua aluna nestas áreas, ela volta a referir-se às impossibilidades impostas pela deficiência, em relação aos conhecimentos na área da matemática, que segundo ela, exigem abstração. P2 constrói seu significado calcado na idéia que sua aluna estaria “presa” ao estágio das operações concretas de Piaget, não conseguindo avançar.

Porém, no turno R 20, P2 afirma que para além da deficiência existe a questão familiar da aluna, uma vez que ela mesma chegou a duvidar do diagnóstico da aluna, em turno R22. Filha de pai analfabeto e sua mãe não se interessando pelas questões escolares, sua aluna não possuiria *estímulo*. A falta de acompanhamento pela família, até mesmo na proibição(por questões econômicas) para que a aluna participasse das atividades extras proporcionadas pela escola, leva á uma inibição, que para P2 prejudica o desenvolvimento da aluna, conforme turno R22.

Essas concepções, identificadas nas falas de P2, são calcadas em uma ideologia dominante que coloca os alunos, advindos de famílias em situações de desvantagens sócio econômicas, numa posição de “subdotação intelectual” (Patto, 1995, p. 40). A estrutura familiar deficiente, as relações deterioradas, o analfabetismo, a não participação da vida escolar dos filhos são indicativos de atraso cultural que acabam por gerar crianças desajustadas e problemáticas (Chauí, 1981). P2 deixa claro seu pensamento, quando no turno R23 narra a importância da família e as diferenças percebidas por ela, quando trata-se de alunos advindos de famílias com níveis de acesso cultural diferentes.

Desta forma, podemos perceber que rendição para esse pensamento segregacionista, presente na sua construção sobre a deficiência, encontra espaço na escola como meio de proporcionar igualdade de oportunidades que possam substituir as desigualdades advindas de heranças familiares, no ideário de um mundo igualitário. Essa ideologia, também trazida por uma classe dominante é uma forma de controle, pois é necessário que se organize reformas sociais que estejam de acordo com o interesse dominante, mas que de alguma forma, traduza as necessidades do grande contingente das classes desfavorecidas,

permitindo, assim, uma participação política e social, mas de forma controlada para que não se tornem uma ameaça incontrolável.

Nesta perspectiva, identificamos nos turnos R42 e R70 a retomada, por P2, da importância da escola para a mudança na situação da aluna.

Veremos no tópico seguinte as construções de significados sobre o processo de inclusão.

Inclusão/políticas públicas

As políticas públicas que visam garantir a efetivação do processo de inclusão no âmbito escolar são significadas de diferentes formas pelos professores. Para P2, o processo de inclusão é algo bom para o aluno, uma oportunidade de interagir com os demais alunos da escola e com o professor. Ela afirma, no turno R45, que atualmente a sociedade olha de forma diferente para aqueles que durante muito tempo, foram excluídos e segregados.

Essa fala é marcada pela percepção dos diferentes momentos históricos. O que até a algum tempo era visto como seres sem alma, aberrações a serem exterminadas, pessoas que deveriam ser protegidas da sociedade e por isso confinadas em asilos, manicômios ou instituições reservadas a eles, chegam ao Século XX dotados de direitos que lhes garantem uma participação social.

A sociedade brasileira sofreu grandes modificações relacionadas à questão dos indivíduos com necessidades especiais: sua acessibilidade e participação na sociedade. Esse movimento foi influenciado por discussões mundiais sobre os arcado por diferentes políticas de acessibilidade, dentre elas, a partir da democratização da educação com a obrigatoriedade da educação escolar para todos, o acesso igualitário à escola e a garantia de metodologias adequadas às diferentes necessidades educacionais especiais.

Assim, percebemos que as falas de P2 partem da questão da inclusão como uma oportunidade de aceitação e respeito para a dificuldade encontrada pelos professores quando a entrada na escola. Não se trata somente de estarem sendo vistos de forma diferente, é preciso que o sistema educacional se organize de forma a atender aos alunos e é nesse ponto que a professora se diz despreparada para trabalhar, turno R44, cobrando de forma indireta, uma política de formação continuada que possa subsidiar o seu trabalho nessa nova conjuntura da escola, turno R 47.

Assim, identificamos que a professora percebe o olhar diferente sobre uma população que foi tão marginalizada e segregada, um olhar mais inclusivo, compreende a importância do seu papel nesse processo. Conforme turno R 55, P2 compreende que a partir da interação estabelecida em sala de aula e do trabalho desenvolvido durante o ano

letivo, a sua concepção sobre a aluna e sobre o fazer pedagógico com alunos incluídos muda, passando a ver que não há a dificuldade que ela imaginava que teria, mesmo afirmando que se vê como que despreparada para atuar, exigindo novas políticas para a formação de professores que possa torná-la capaz de realizar o seu trabalho em salas inclusivas. Veremos a seguir os significados de P2 sobre a escolarização de sua aluna.

Escolarização

A escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais é a grande dificuldade encontrada pelos professores no processo de inclusão. Uma vez que a escola tem a função social de trabalhar com seus alunos, sistematicamente, os conhecimentos culturais e científicos, socialmente compartilhados, cabe ao professor a mediação nesse processo de aprendizagem.

As construções de significados sobre a aluna e suas características, estão presentes na forma como a professora atua em sala de aula. P2 concebe as características da deficiência, como vimos anteriormente, no turno R5, identificando os limites e dificuldades inerentes ao processo de desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual e enfatiza a dificuldade de abstração, que para a professora é o maior “problema” da sua aluna no que se refere ao processo de escolarização, turnos R11, R13 e R24. Nos turnos R20, R22 e R23, P2 regula seus significados sobre a escolarização da aluna trazendo a questão familiar como fator que contribuiu para o fracasso da aluna. No turno R37, P2 percebe sua aluna como insegura na realização das atividades escolares, precisando sempre de uma ajuda de seus pares ou mesmo da professora, demonstrando sua necessidade com um olhar. Para Bruner(1997) o outro é visto como um *andaime*, um suporte que auxiliará para que seja atingido o objetivo, Uma vez atingido, esse ‘suporte’ pode ser retirado para que o indivíduo prossiga no seu desenvolvimento. No turno R37 a professora coloca essa visão, ao falar que em pares a aluna realiza melhor suas atividades. P2 retoma a fala da importância do outro no processo de aprendizagem de sua aluna no turno R 67. Por meio das observações realizadas na sala de P2, constatamos que ela dispõe os alunos dois a dois e incentiva o trabalho colaborativo.

Assim P2 compreende que a aprendizagem da aluna se dá sempre na zona de desenvolvimento proximal, a partir do que ela consegue fazer sozinha, avançando para

novas aprendizagens com o auxílio do outro. Veremos a seguir o significado dado pela professora ao seu fazer pedagógico.

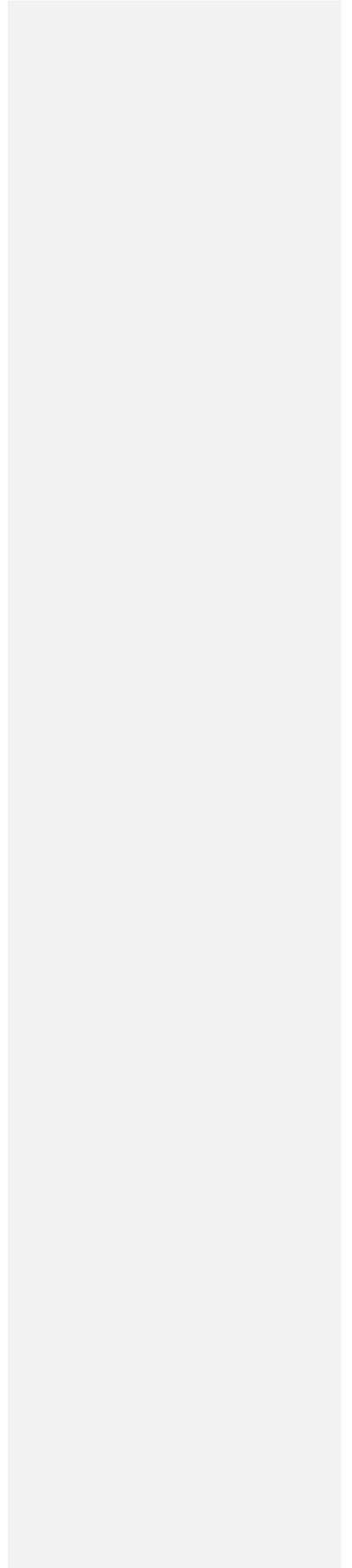
Fazer pedagógico

O fazer pedagógico em uma sala de aula inclusiva foi relacionado, constantemente, à trajetória de formação da professora. Uma vez que seus significados eram regulados por enunciações que expressavam o sentimento de despreparo deixado pela formação inicial (turno R2), o sentimento de solidão na realização do trabalho, uma vez que o corpo escolar (coordenação pedagógica, orientação educacional e serviço de apoio especializado) não se mobilizava para auxiliar nas dúvidas surgidas durante o ano letivo no turno R14 e a tentativa de buscar novos conhecimentos para atender as necessidades de sua aluna no turno R43. P2 nos turnos R15, R61, R62 e R63 enfatiza a necessidade do apoio por parte dos diferentes segmentos da escola - coordenação pedagógica, orientação educacional, outros professores - envolvidos no processo educacional da aluna. O que na prática não acontece.

Os serviços de apoio e acompanhamento do processo de escolarização dos alunos incluídos e suporte para o professor são de extrema importância para o sucesso de todo o processo de aprendizagem do aluno. São previstos nos documentos que regulam a implementação da inclusão escolar e na própria LDB/96.

Apesar de todo o sentimento de solidão, despreparo e dúvidas tem-se um marco na fala da professora no turno R55. A partir da reflexão sobre o seu fazer pedagógico durante o ano letivo, P2 enuncia que a sua prática em sala de aula inclusiva permite uma mudança na crença sobre as possibilidades de escolarização do aluno com deficiência, pois passa-se a ver que não há *“essa distancia que a gente as vezes...essa barreira que a gente quer colocar entre os alunos normais e aqueles que não...”* Essa fala caracteriza o que Ball (2005) chamou de “professores em transição” (p.234), esses professores a partir da formação continuada, que também se realiza na atuação pedagógica, adicionam novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas para o trabalho com a inclusão escolar,

apropriando-se a partir das novas experiências nesse novo contexto (Ribeiro, 2006).



Quadro 06 – turnos de fala professora P3

Turno	Transcrição P3	Eixo temático	Significado
Q1	A primeira etapa da entrevista é sobre o histórico da sua formação, os pontos positivos os pontos negativos que você viu dentro da sua formação. Primeiro aonde foi sua formação	formação	Voltada para a prática
R1	Nesta parte de magistério, né		
Q2	Isso		
R2	Bem eu agora já to com treze anos de professora, né, de magistério sendo nove na secretaria e os outros quatros em entidades particulares, eu fiz meu magistério na fundação Bradesco e achei que minha formação foi muito boa, eu tive ótimos professores, assim lá eles procuravam colocar a gente assim bem dentro da prática, mesmo porque lá desde o primeiro ano eu já fiz estágio na época, já fazia o estágio no primeiro ano e assim, tinha muito apoio da escola em si para o trabalho da gente, foi um ponto muito bom pra mim porque eu já saí de lá assim bem, com a prática assim bem já a flor da pele, tanto é que no segundo ano do magistério eu já estava trabalhando, no segundo ano eu já comecei a trabalhar no Sarah, consegui um estágio no Sarah, né na escola creche do Sarah e lá tb me ajudou muito porque era prática todos os dias, eu tinha que ter horário, já trabalhava mesmo...		
Q3	Na escola creche do Sarah com crianças?		
R3	Com crianças de seis meses até seis anos e eu passei por todas as idades, eu comecei no berçário, fiquei no berçário, ai tinha um tempo né, ai a gente ia trocando, fazendo essa troca, tinha outras colegas também, então a gente ia fazendo essa troca, eu ficava no berçário ai depois eu passava para o maternal, do maternal eu passava pro jardim, então assim eu tive aquela experiência com todas as idade, né nesse tempo que eu fiquei no hospital Sarah.		
Q4	Teve experiência com crianças com deficiência?		
R4	Não, no caso do Sarah, não, tinha crianças ditas normais, não tinha crianças assim		

	<p>com problemas de saúde, assim, considerados especiais assim, não. Porque lá é a creche dos funcionários, entendeu. Porque o Sarah atente pessoas portadoras de vários tipos de deficiência, mas a creche que eu trabalhava, era a creche que atendia os filhos dos médicos, dos enfermeiros, dos auxiliares de limpeza, de todo mundo, então a gente não tinha.... eu tinha contato de ver, saber a história, assim eu tive esse contato, por exemplo quando a gente fazia alguma coisa – vamos apresentar lá no hospital, na parte do hospital, então nós íamos com as crianças, cantar uma musica, apresentar um teatro, até mesmo para as crianças que ficavam lá internadas a muito tempo, crianças quer tavam fazendo reabilitação, de algum tipo de anomalia, de algum tipo de problema, né, e também era até valido essa parte assim, eu não tive contato de ficar assim o dia a dia com essas crianças mas tive esse contato, de de vez em quando ter essa participação deles né, que lá a gente via uma realidade totalmente diferente era até bom pra gente fazer trabalho com as crianças normais, ditas normais, porque tinha crianças lá que já tavam a quase um ano né, crianças que já andaram e um dia teve um problema de um acidente, que tavam fazendo reabilitação para andar, então assim, eles podiam estar em contato com esse tipo de problema e para eles era valido, eu acho, eu achava muito válido</p>		
Q5	Depois do magistério você fez?		
R5	Depois no terceiro ano eu também já fui trabalhar numa outra escola, né lá no plano, ai eu já peguei a turma de alfabetização, ai... eu trabalhei com... eu era auxiliar na turma de alfabetização, com eles tinham um método, era o método Maria Montessori, também achei muito bom, foi uma experiência assim muito boa pra mim.eu fiquei três anos nesta escola.		
Q6	Depois do magistério, você chegou a fazer pedagogia?		
R6	Fiz, fiz pedagogia, mas fiz em 2002...		
Q7	Aonde?		
R7	Fiz no CEUB.....		
Q8	E você tem algo a falar deste curso de pedagogia?	Formação	Teoria e prática
R8	É..... achei muito bom pra mim....pra mim foi bom, pra minha prática é muita coisa		

	<p>que eu, assim teoricamente eu não.... as vezes até fazia na prática, mas na teoria eu não, né.. a gente não tinha assim muito essa participação de teoria dentro da sala de aula, então foi assim uma ali...ali....alienação...uma ligação direta da teoria e da prática....</p> <p>Eu achei muito bom esse curso, eu não tenho assim coisas negativas pra falar não, desse curso, não</p>		
Q9	Dentro desses cursos, você teve algum enfoque na educação especial?		
R9	Tivemos, tivemos a parte de educação inclusiva, que foi muito bom também....		
Q10	Nos dois, ou... tanto no magistério quanto no curso de pedagogia?		
R10	<p>Não, no curso do magistério, a gente não... a gente teve assim, uma fala sobre esse assunto, mas não tinha uma matéria específica pra tratar desse assunto, pra ajudar a gente nesse assunto não, né.</p> <p>Agora no CEUB a gente teve a matéria mesmo de educação inclusiva, foi muito boa muito prática, assim a gente teve muita coisa assim que dava pra abrir assim, aquela parte que a gente não tem conhecimento, até mesmo a gente teve palestra com pessoas portadoras d tais necessidades, né que conseguiam né um êxito na profissão por conta de ir atrás, de ir a busca né, de estar deficiente mas que não se deixou levar por conta desse problema, então eu achei muito bom também, essa parte de educação inclusiva para mim foi uma experiência muito boa...</p>		
Q11	Nessa parte da educação inclusiva eles caracterizavam o deficiente, falava sobre as características?	Deficiência Formação Fazer pedagógico	Problema Voltada para a prática Magistério – falta preparação Ajuda
R11	Falavam, falavam, teve aula assim explicando todos os tipos assim, quase todos, não todos porque tem tanto tipo de deficiência hoje em dia que tem algumas que nem ainda estão né, colocadas em livros que ainda está sendo estudada, mas assim, esses tipos de deficiência que a gente tem mais convívio que é mais assim, da parte da gente, que tem muito em escolas, inclusive, foi muito abordado lá, foi colocado alguns, de como que veio, se é genético se não é, como lidar com essa pessoa, como ajudar essa pessoa na educação, na escola, como ajudar ela ali a conviver com o meio		

	<p>social, ela tendo o problema que ela tem. Direito a gente estudou, né... eu achei muito bom teve toda essa abordagem aí. Parte teórica, estudamos pessoas que tiveram problema e conseguiram. Eu me lembro muito da Elen Kelen, porque me marcou muito a Elen Kelen, ter conseguido tanta coisa com tanta deficiência, ela não ter se deixado levar, então assim, a professora também era muito boa, ela buscava sempre muita coisa pra ta dando pra gente ali, suporte pra quando deparar com esse tipo de problema a gente ter pelo menos um pouco de embasamento. Que geralmente aqui na secretaria, geralmente não, quem fez simplesmente o magistério, não tem uma preparação para esse tipo, a gente praticamente é preparado para atender minino tudo normalzinho, inclusive até minino que não tem deficiência, dificuldade nenhuma de aprendizagem, a gente prepara material, prepara um tanto de coisa quando ta fazendo magistério pra atender minino ditos normalíssimos que eu acho que nem existe tanto assim né, que você pega uma turma que é muito heterogênea, tem criança de tudo quanto é nível, criança que tem dificuldade, criança que tem mais do que dificuldade né, e assim no magistério a gente não teve muito isso, já nesse curso ele colocou muito a par da gente assim, ta ciente que pode pegar um autista, ta ciente que pode pegar um síndrome de down, entendeu... e como ajudar essa criança, como trabalhar com essa criança, então assim eu aprendi muita coisa, assim porque também tinha a teoria, então buscando ler, buscando entender um pouco melhor, então assim deu pra eu pegar uma bagagem bem boa de conhecimento sobre alguns tipos de problemas.</p>		
Q12	Sobre o desenvolvimento cognitivo, também foi trabalhado? Com especificamente o deficiente mental, foi trabalhado?	Deficiência Formação Fazer pedagógico	Problema Voltada para a prática Magistério – falta preparação Ajuda
R12	Foi, foi falado sim também...		
Q13	Durante o tempo que você trabalhou com o aluno você achava que tava preparada pra ta trabalhando com uma criança dentro de uma sala inclusiva?		

R13	Não...assim preparada não. Assim quando eu peguei o R. eu fui assim procurar meios de ajudar ele pra me ajudar também, porque como eu ia ficar com o R. na sala com mais 14 crianças ditas normais que também precisavam de mim, que também precisavam de atendimento e sem ter.. sem saber que fazer com o R., até mesmo pra ver assim, não ,e frustrar, porque o R. não... eu já sabia que eu não ia ter um resultado como o dos outros com ele, então, eu tinha que buscar alguma coisa que me ajudasse a trabalhar com ele, né.. eu não tava assim preparada, eu não tava não, mas foi bom porque eu fui buscar, eu achei bom porque eu fui buscar e teve algumas palestras que foram nos oferecidas, pra mim e pra outras que tavam trabalhando com essa área e que me ajudou também, me ajudou um pouco.		
Q14	Você acha que existe um profissional preparado pra o atendimento em salas inclusivas?		
R14	Eu acho que tem, eu acredito que tem sim porque eu já vi pessoas e colegas também , que.... só que preparadas depois de ter feito alguma coisa, depois de ter feito algum curso, entendeu.. eu conheço pessoas que você pode colocar uma criança ali na turma dela com alguma deficiência que ela vai tirar de letra, ela começa ali o negocio e vai e de repente aquilo sai, porque a pessoa buscou algum curso, alguma especialização, por isso que eu quando tive com o R. busquei alguma coisa, porque eu falei: alguma coisa tem que ser feita por ele, eu é que tenho que fazer, então, arregacei a manga e fui atrás de alguma coisa, eu não cheguei a fazer um curso, mas procurei leituras, procurei teorias, procurei pessoas que já trabalharam com crianças assim e que me deram algumas ideias pra mim, como fazer, como agir, então me ajudou isso.		
R14	Agora eu acredito sim que tem pessoa preparada, até mesmo porque, eu acredito nisso, porque tem pessoas que tem uma afinidade de trabalhar com essas crianças, eu tenho uma colega que ela ama trabalhar com criança que tem um tipo de deficiência, ela fala assim “eu não agüento esses tais ditos normais” porque ela gosta de trabalhar com essas crianças, ela gosta daquele retorno que ela tem com elas, entendeu. É mais lento mais ela disse que é muito satisfatório, então eu acredito sim que tem outras pessoas preparadas, mas eu também acredito que a pessoa com boa vontade ela se prepara, até mesmo porque depois que eu fiz a primeira entrevista com você... ai eu parei pra pensar... eu dei aula numa quarta serie, há dez anos atrás, pra um minino		

	<p>que tinha deficiência mental, depois é que eu pensei – gente, eu dei aula pro RE., e o RE. ele tinha deficiência mental, assim não era gravíssima, tanto é que ele tava numa turma de crianças ditas normais, mas ele tinha deficiência, ele tinha dificuldade de aprender de acompanhar a turma, e na época eu não fiz curso nenhum e consegui ajudar o RE. o ano todo, depois eu parei pra pensar, - gente eu não sei nem como eu fiz isso, ajudei o RE. o ano todo, ele conseguiu passar, ele não tinha a mesma... assim.... como que falo....o mesmo resultado que os outros, entendeu. Sempre era um pouquinho aquém, né só que ele era muito assim, uma força de vontade e eu ficava assim sempre incentivando ele, levava uma coisa levava outra, ele não conseguia eu tentava outra, e na época eu nem me dei conta que eu precisava fazer um curso, né.. eu peguei e arregacei a manga e dei conta do RE.. Depois que eu falei com você que eu lembrei do Re., eu olhando umas fotos lá em casa, que eu tenho foto de toda turma minha, de todo ano né, eu guardo, aí eu olhei pro RE., eu falei gente eu trabalhei com o RE. que tinha deficiência mental. E tinha que ter muita paciência com ele, com o RE., porque você tinha que explicar uma questão pra ele mil vezes se fosse necessário, porque ele não pegava o entendimento np primeiro, na primeira explicação, então eu tinha que sentar com ele, eu tinha que explicar eu tinha que mostrar, eu tinha... na pratica eu lia umas três vezes. A prova, eu pegava a prova, eu diminuía a prova pra ele, algumas questões eu perguntava, entendeu.. e eu fazia isso assim.. parece que tava em mim, nem me dei conta que tinha que fazer um curso na época, atendi ele, ajudei, fiz o que eu pude...</p>		
Q15	Ele tinha quantos anos na época?	Deficiência Escolarização	Problema Sofrimento Dificuldade acompanhar de
R15	Dez anos, dez anos e tava na quarta serie....		
Q16	Ótimo, esse primeiro bloco a gente termina na questão da formação e agora eu queria falar agora sobre conceitos de deficiência. Quais são os conceitos que você formulou durante esse seu período de formação, sobre a deficiência?como é que você vê a questão da deficiência mental?		
R16	Olha eu não sei se eu tenho embasamento para falar assim... correta...pra mim assim		

	<p>a deficiência mental que a gente vê e que ouve falar é que é uma pessoa que adquiriu esse problema, né ao nascer ou alguns na formação, hereditário a gente escuta falar assim, dessas várias formas. Então é uma pessoa que vem com essa....então assim, essa pessoa tem essa dificuldade de na estar com o pensamento totalmente igual aos outros, de não acompanhar como os outros, mas que o deficiente também é uma pessoa, ele tem necessidades como as outras, ele tem carência como as outras, ele tem todas aquelas coisas que as pessoas normais tem. Vontade né, angustia, sofrimento, né, eu acompanhei muito isso cm o RE. e com o R. também né. Você que as vezes ter que ficar quieto num consegue né, você vê que ali ta um sofrimento também para ele, ele não ta conseguindo alguma coisa, né, então pra mim o deficiente mental deve ser isso, uma pessoa que tem aquela dificuldade, né, no seu cognitivo, de agir como agiria uma pessoa que tem um raciocínio normal, um raciocínio né... já não tem nenhum tipo de anomalia, nenhum tipo de dificuldade...</p>		
Q17	<p>Como você vê o desenvolvimento no caso do R., como foi durante o período que você esteve com ele?</p>		
R17	<p>Olha o desenvolvimento do R. eu acho assim que ele vai ser construído ao longo de todo o tempo que ele tiver na escola, porque como ele tem muita dificuldade, ele requer muito tempo pra assimilar as coisas, né, pra compreender. Então com o andar dos tempos, dos anos, eu sei que ele vai evoluir, talvez não tanto quanto o normal, mas que ele vai evoluir. Deu até pra perceber isso quando eu peguei o R., porque ele já havia estudado na escola no ano anterior, e ele era totalmente dependente da professora, ele precisava de usar uma fralda, ele não sabia falar, conversar, não sabia se relacionar, não sabia se manter sentado, e quando eu peguei o R., ele ainda apresentava certas dificuldades dessas, mas ele já tinha vencido muito disso também, ele já conseguia controlar uma ida ao banheiro, ele já concentrava sentado pelo menos alguns minutos e tudo isso já foi um ganho no primeiro ano de escolaridade dele, então eu acredito que assim o desenvolvimento dele vai evoluir de acordo com o que ele for estudando, for tendo ajuda for tendo acompanhamento, talvez não tanto quanto uma criança dita normal, mas que ele vai evoluir no desenvolvimento, com certeza. Eu não sei pelo que eu conheço e tudo, se a evolução dele vai ser assim a nível de conseguir ser uma pessoa independente, autônoma, eu não sei se ele chega a</p>	<p>Escolarização Deficiência Fazer pedagógico</p>	<p>Construção ao longo do tempo Dificuldade Problema ajuda</p>

	tanto, que teria que ter um estudo pra mim ver melhor né durante os anos, mas eu acho que ele vai conseguir sim o desenvolvimento. Ele já consegue falar frases, ele já conversa, né. Esse ano eu me assuntei, ele veio conversar comigo, ele falou conversando assim, né, DE BOA... e no começo ele falava uma palavra, então ele evoluiu pra frase agora ele já conversa.. então isso tudo é um desenvolvimento já, já é um ganho já.		
Q18	Qual a maior diferença que você via nas crianças deficientes e as não deficientes? Em termos de dificuldades e de capacidades?		
R18	O que dá pra observar é assim no caso por exemplo, do R. né, as crianças que não tinham o mesmo problema que o R., né, ela consegue se desenvolver mais rápido, assimilar mais rápido, uma participação maior, agora o R. não ele já tinha dificuldade de estar participando, pra ta acompanhando, então isso é uma grande diferença né, porque com ele você tinha que estar sempre buscando uma resposta com ele né, ta sempre assim, indagando ele: - e R. e isso? E essa cor é azul, e repetindo você quer o azul? Pegue o azul.- e uma criança que já não tem o mesmo problema que ele, ali com umas duas aulas você explicando o que é o azul, ele já pega aquilo de uma forma mais fácil, né, já assimila aquilo ali numa boa, enquanto que o R. não você tinha que ta ali ajudando, repetindo, retomando aquele assunto com ele...		
Q19	Em termos de socialização? Como você viu a socialização do R.?		
R19	Olha eu acho que em termos de socialização é a parte assim que mais tem ganho, principalmente na educação inclusiva, porque assim, as crianças todas já sabiam do probleminha que o R. tinha, o problema dele. O R., ele precisa de alguém ir com ele no banheiro pra ele não ficar a tarde toda lá, então assim as crianças aprendem a lidar com essa criança, aprendem a ter carinho com essa criança a ter cuidado, a ajudar, então assim, muitas vezes eu via que uma necessidade do R., as vezes eu nem precisava ta atendendo, o coleguinha do lado já atendia numa boa, - olha R., aqui ã, você vai pegar esse, você quer esse? É o banheiro? Você quer que vô? – pegava na mão e ia, então assim a parte que eu acho que tem mais ganho, principalmente pro R., é essa parte da socialização, tanto é que a família dele assim, antes dele eee... o pessoal – ah ele não falava nem uma frase, agora ele já conversa já fala tudo - o convívio, os colegas, todo tempo dialogando com ele, na hora do recreio, na hora do	Inclusão Deficiência Fazer pedagógico	Socialização Aprender a ajudar Problema Intermediação

	lanche, na hora de uma atividade, na hora de uma musiquinha, quando eu falava – vamos cantar uma musiquinha – ele já levanta, porque ele gosta muito de coisa que tem que agir, que tem que levantar, né, essas coisas assim é mais atrativo pra ele, do que uma atividade que ele tem que se concentrar, então ele já ficava em pé, ai já tinha um pra dançar com ele, ele ia escolher um pra dançar com ele, sempre ele escolhia a J. ou a C. ou a T. que era as que ele gostava mais, então assim, ele já tinha uma identidade até com as colegas. A colega que ele mais tem afinidade, então tudo isso foi pegando com o que, com a socialização. Eu acho que a parte que ele mais teve ganho foi na parte da socialização.		
Q20	E o papel do professor nesse processo de socialização, como é que você vê?		
R20	Eu acho que é uma parte muito importante, porque a partir do momento que a criança ta ali, e você já sabe que aquela criança tem uma certa dificuldade naquela turma, então você já deve ter que ta vendo outros meios de ta intermeando essa amizade, esse companheirismo também , pra não criar algum tipo de problema assim na turma. Por exemplo, se o R. quiser tida hora ir no banheiro, né, não pode. Então durante esse momento entra a intervenção do professor – ô, leva ele lá – ele vem – olha R., agora você vai esperar um pouco, daqui um pouco você vai de novo – então o papel do professor ai vem na intervenção, vem no auxilio, vem no monitoramento desse probleminha, desse atendimento, dessa brincadeira, pra não acontecer por exemplo, o R. teve uma semana que ele tava agitado né, então ali eu tinha que ta de olho, uma brincadeira mal vista por ele, ele poderia agredir um colega, como aconteceu apenas uma vez comigo, né, ele quis dá um tapa na coleguinha. Então alguma coisa estava acontecendo com ele, então eu tinha que ta ali pra intermediar esse acontecimento pra não acontecer nenhum problema com o colega, pro colega não revidar né, e pra também não ficar uma coisa assim o R. fazer tudo que ele quer, o colega também atender ele toda hora, então tem que ta sempre tendo essa conversa, sempre estávamos tendo essa conversa informal, assim, de – gente o R. quer, mas agora ela não pode – por exemplo uma coisa bem prática, ele não podia come salgadinho, amarelinho de pacotinho, que todo mundo gosta de trazer, gosta de comer, ele sempre tinha que comer coisas mais saudáveis, porque além desse problema mental, ele tem problema de comida, de nutrição, tudo uma coisa envolvida, então assim, eu		

	falei – gente, dá só dois e fala pra ele que acabou – porque se deixasse ele comia o pacote inteiro do colega, ele na tinha noção que este pacote é do meu colega não é meu, e ele com o tempo foi aprendendo isso, aí entra o papel do professor, porque o colega fica sem graça de não dá pra ele, ele quer comer porque desvairadamente não sabe que aquilo ali tem um limite, não entende que aquilo tem um limite, então aí entra o papel do professor – ô, vou te dar isso aqui, esse é o seu, agora você não vai mais pegar, porque esse é do coleguinha, ele tem que comer, se não ele vai ficar com fome – então o papel do professor é todo o momento, tem que ta intervindo todo momento, em todos os acontecimentos que tem, de um recreio – ô corre com o R. pegado na mão, devagar, pra ele não cair, que ele não pode machucar. – Tudo isso acho que o papel do professor intermédia todo o momento do aluno como no caso do R., todo momento.		
Q21	Você definiria o que é inclusão?		
R21	Eu definiria como o direito de estar numa turma, numa sala, num emprego, num lugar em qualquer momento, em qualquer situação. É..... participando com todos de forma assim né, a acrescentar pra esse grupo, como no caso da sala de aula, né.. eu não sei se todos porque eu não tenho esse conhecimento teórico pra ta falando isso né, se todos ficam bem na inclusão, o que a gente escuta dizer é – ahh mais tem criança que não se adequa.- então a gente escuta dizer isso, mas eu na minha prática eu num tenho conceito pra falar disso, não tenho assim... teoria pra falar disso, nem prática mas eu vejo a inclusão como uma coisa positiva, tendo em vista que todos tem o direito de estar num show, de estar num ônibus, de estar numa escola, né até mesmo porque se eu for parar pra pensar, eu não tive esse direito quanto a uma de conviver com uma coleguinha com síndrome de down, eu não tive esse direito como coleguinha de ta com uma criança ééé.. com deficiência mental, eu não tive direito como coleguinha de empurrar uma cadeira de rodas de um coleguinha, quer dizer não tive isso quando estudei né, e hoje eu vejo isso assim com crianças que eu vejo, na prática igual que eu falei, que consegue estar nessas turmas eu vejo como um lado positivo pra eles, eles conseguem conviver com uma criança com um probleminha, ajudando, tendo um outro olhar, até mesmo porque existe o caso de eu ta boa e poder se tornar uma deficiente né, necessitar de alguém me ajudar, então eu vejo assim que	Inclusão	Direito de estar Despreparo do professor Falta de estrutura

	<p>cria nas crianças um habito de ajudar, até mesmo no caso de não ser uma deficiência, mas uma doença em casa, saber que o papai não ta conseguindo levantar porque ta com gesso na perna, então ele pega um copo d'água pro papai. Eu acho que em muitos sentidos tem contribuição a inclusão, nesse sentido tem muita contribuição. Não sei dizer, igual eu falei que tem criança que não consegue ta na inclusão igual eu vejo colega falar, nesse ponto eu não sei dizer, mas que a inclusão trouxe ganho, trouxe. Agora digo que as escolas não têm esse preparo profissional para atender, físico.. é tudo assim, muito pelo amor. Você chega na escola a escola não tem uma rampa, você chaga na escola a escola não tem um banheiro né, aqui nos temos um menino da quarta serie que é deficiente de cadeira de roda e tem uma rampa enorme pra ele ir pro banheiro, tem que ter uma pessoa pra empurrar pra subir esta rampa, uma rampa de que.. de três metros de altura, então assim a escola não ta preparada ou os professores não estão totalmente preparados para atender, mas eles sempre tenta fazer o melhor, eu vejo isso na prática. A escola tenta, vamos pegar no colo, vamos levar a cadeira, igual a questão do ônibus, fizeram alguns ônibus com o elevador e a porta de entrada para o deficiente, mas nem todos tem . Eu já vi deficiente que não pode entrar no ônibus porque não cabe né, mesmo a pessoa sendo ajudada, ele não conseguiu entrar, então ele ficou de fora do ônibus porque ele não podia entrar, então assim ainda tem muita coisa a ser melhorado, mas a educação inclusiva tem sido um ponto muito positivo na educação em geral, eu acho que sim. Até mesmo pra gente professor, ta olhando com outro olhar esse problema, entendeu.. ta olhando com outro olhar essas crianças.</p>		
Q21	Porque você escolheu uma classe inclusiva?		
R21	<p>Eu escolhi uma classe inclusiva porque igual que eu vi na faculdade, a inclusão vai chegando, ta chegando, então todo ano uma colega pega, outra pega, outra pega e a gente fica se esquivando né, e de repente eu pensei assim – meu deus porque é que eu num vo logo pegando, num vo logo me acostumando, num vo logo aprendendo, porque quando tiver em toda turma um, eu num vo ter que pegar de todo jeito – então eu cheguei a essa conclusão, tendo uma turma lá que for inclusão, eu agora já num vo ter tanto receio de pegar, porque eu peguei um tive a experiência, e igual eu te falei depois eu parei pra pensar , eu já trabalhei com deficiência e nem pra falar – olha</p>	Fazer pedagógico	<p>Ajuda Busca Reflexão</p>

	<p> você é obrigado a pegar, ou você pega ou num pega – tinha um menino na turma, numa escola que você não tem o que escolher, sua turma é aquela, aquele menino paga pra estudar ali, peguei dei conta do recado, assim a gente tem falhas, e eu enquanto professora, todo ano, todo final do ano eu penso – o que que eu fiz de positivo o que que eu fiz de negativo - eu todo ano faço essa reflexão comigo mesmo, uma leitura do meu ano como foi, é... então eu faço uma leitura em qual sentido eu ajudei os meus alunos, em qual sentido eu me ajudei, se eu realizei o que eu queria, em que eu posso melhorar, então assim depois de eu ter pego assim, eu pensei, tendo um menino com tal deficiência, vou batalhar vo ver o que eu posso fazer por ele, então quando eu peguei foi nesse intuito, de já ter uma experiência em turma inclusiva, porque a inclusão já ta ai mesmo, tem quantas turmas já nessa escola, na outra, na outra, então uma hora você vai ter que pegar e eu aprendi assim o professor é professor pra qualquer turma, com certeza tem afinidades – ahh eu me sinto melhor quando eu pego tal serie, eu me dou melhor quando pego... – sim , temos afinidade sim, mas o professor dá aula pra qualquer turma, o professor formado e com aquele dom de professor, o amor de professor ele dá aula pra qualquer turma, então eu peguei e abracei e foi bom pra mim. </p>		
Q22	<p> Então vamos falar das estratégias pedagógicas que você adotou, o que você achou que deu certo e o que você achou que não deu certo com o R? </p>		
R22	<p> Assim, eu tentei formular um horário, assim dividir o horário em três momentos para trabalhar com o R . Esse ponto eu achei negativo porque com ele não deu certo, mas como era uma experiência nova, valeu né, porque as vezes eu preparava o primeiro momento pra trabalhar uns blocos lógicos de cores, mas se aquilo ali ele não tava nem afim daquilo, então eu pegava e partia pra outra, na mesma hora. Mas aí também vem, além de ser um ponto negativo em ter pensado em fazer esses momentos e vi que não dava certo, mas graças a Deus, aí também entrou a flexibilidade, né, que nós enquanto professor aprendemos que temos que ter né, entrou aí a minha flexibilidade, eu vi que aquilo não tava atendendo ele, naquele dia não era aquilo que ele queria, naquele dia ele queria brincar de carrinho vermelho, aí eu pegava o carrinho vermelho, “vamos brincar de carrinho vermelho”, vou fazer uma linha pra passar o carrinho, o carrinho vermelho. Então, assim, entrou a flexibilidade no ponto que eu </p>		

	<p>vi que ali dava pra melhorar, dava pra mudar, porque (...) o R(...) tinha dias que ele tava a fim de ficar sentado, brincando, tinha dias que ele tava a fim de pintar um dever, porque tinha dias que ele pintava uma tarefinha com muita dificuldade, assim, em pedir para que ele fizesse e sentar e ajuda-lo, então, assim (...) eu quis criar um horário pra ta, tipo assim, vencendo algum conteúdo, né, então eu vi logo que não ia dar certo, porque num(...) num era aquilo que ele queria ser atendido. Cada dia ele queria ser atendido diferente, eu criei, eu peguei, fiz uma grade pra mim o que fazer com ele: blocos lógicos, brinquedo pedagógico, ehh cores, formas de montagem, então eu peguei e fiz uma listagem de como atende-lo e que material eu poderia estar recorrendo para atende-lo e aí sim, eu chamava ele, e ele escolhia: “vamos brincar de que hoje? Vamos fazer o que hoje? O que que você quer fazer hoje? Você quer esse, esse ou esse? Né, eu também não deixava cinco coisas na mesa, porque senão ele não ia saber o que ele queria, né! Também eu fui aprendendo fazendo, primeiro coloquei um monte, aí ele ficou embananado, e não sabia o que ele pegava, pegava um, pegava outro, então passei a colocar três diferentes coisas pra ele, né! Eu colocava blocos lógicos, alguns carrinhos, uma tarefinha pra pintar. R o que que você quer fazer primeiro?, vamos fazer agora o que? Então ele escolhia uma, né! Depois num segundo momento, eu, obviamente, eu pegava uma outra coisa e fazia com ele, né!</p>		
Q23	O que era esperado do R nesse planejamento?		
R23	<p>Olha, eu (...) no começo eu já até me assustei, porque eu pensei que o R conseguisse assim, o mínimo, vou ensinar as vogais, ele vai aprender pelo menos o “a”, mas aí, na terceira semana eu já vi que eu tava decepcionada, que não era nada daquilo pra ele, não era nada daquilo, que eu podia falar o “a e i o u” o ano todinho que ele não ia saber o que era o “a”, então eu comecei a trabalhar com ele, assim, em parte de diferenciação de cores, então, tentei buscar dele, assim, uma concentração né, ele ficar sentado, ele escolher o que ele queria fazer, ele pegar um lápis, ele pegar uma tesoura, o manuseio pelo menos do material, então eu busquei com o R, o mínimo, o mínimo do mínimo, porque pra concentrar ele, não conseguia concentrar ele por muito tempo, então eu pegava e, “vamos brincar de montar? Vamos montar.” Então eu aproveitava ali, e vamos trabalhar a cor, qual a cor? Amarela, então eu mandava ele pegar o amarelo, me dá o amarelo, troca o amarelo, entoa eu fazia uma</p>		

	brincadeira, assim lúdica, pra envolver ele, pra ele pegar o mínimo do possível, né! e e , assim em questão de conteúdo mesmo, dele, o mínimo, cores, formas, mas de forma assim, muito leve, porque se eu trabalhasse com ele a semana inteira, na sexta ele não sabia mais o que era azul dum dia pro outro ele já não sabia o que era azul, então, assim, eu trabalhava com ele de forma assim, bem leve, pra que ele conseguisse pegar o mínimo, entendeu, durante o tempo que ele ficasse ali.		
Q24	Havia, então uma diferença de planejamento para a turma em geral e o R?		
R24	Todo dia eu tinha que ta com alguma coisa pro R diferente		
Q25	Então seu planejamento era diário?		
R25	Era, e diferente, porque, a turma em processo de alfabetização, muitos alunos já silábicos, né e e ele não, então tinha que todo dia ter uma coisa diferente pra ele, né. então trabalhando assim, coisas como questão de higiene, pente, pra que serve o pente, vamos pentear o cabelo, né! Essa sua blusa, ta limpa, ta suja, noções mínimas né! vamos beber água, poso derramar no chão? Não, não pode. Pode jogar papel no chão? Não, não pode. Se eu jogar papel no cha, vai ficar sujo. Então, tipo assim, questão de higiene, de lidar com o colega; eu posso, eu não posso né. coordenação motora, psicomotricidade, né. ele gostava muito de brincar, quando eu ensina musiquinha, ele corria e queria ser o primeiro a cantar lá na frente, então essa parte, assim, mais ativa, era o que mais chamava atenção dele, entoa sempre tava tendo que fazer uma coisinha assim com ele, turma envolvida com alguma coisa que a turma não ficasse perdendo, mas que ele tivesse ali, aproveitando ali de um momento, assim, mesmo implícito um conteúdo, né. um jeito de explicar as partes do corpo, o boneco é de pau, a mão é assim, a mão direita, mão esquerda, perna direita, balança a cabeça, então, assim, uma noção mínima, mas com um conteudozinho por fora, uma coisa assim bem flexível, bem lenta, bem leve pra ele também não ficar cansado e também pra não prejudicar o resto da turma.		
Q26	Quando você via que ele não atingia o objetivo, como você fazia?		
R26	Olha eu sempre coloco assim o R, dependendo do humor dele, ele fazia, mas foi igual eu te falei, tinha dia que ele não tava afim daquilo, eu também sempre tenho comigo alguns brinquedos, porque ele adora brinquedo, brinquedo assim, carrinho, sabe, então eu tinha brinquedo e colocava pra ele brincar, pra ele acalmar né, ali, ai		

	depois a gente retomava, em outro momento, pelo menos uma das atividades que eu tinha a proposta pra ele. Pintar o sabonete, ou riscar o sabonete, circular o chuveiro. Então, assim, sempre tinha que ter uma coisinha que distraísse ele. O dia que eu der massinha, hoje, amanhã, eu dou carrinho. Eu não dou o mesmo dia a mesma coisa, porque além de perder o interesse ele pensa que vai ficar só brincando, então, “eu quero brincar com a massinha amarela”, “quer a massinha amarela? Quero! Então toma a massinha amarela. E ali ele distrai, a estratégia sempre é essa.		
Q27	Em relação à intencionalidade das ações do R, você acha que ele responde intencionalmente as suas proposições? Quando você tinha uma idéia de trabalhar a motricidade dele, por exemplo, ele respondia? Ao cortar, ele tinha intenção de estar cortando?		
R27	Ele tinha a intenção de cortar mesmo, ele pega na tesoura e fica mastigando com a tesoura, então eu ajudo, eu mostro, pego na mão pra ele vê aquele movimento, mostrando, mostrando, mostrando, tem que ser uma coisa bem continua. Até pedir pra mãe comprar uma tesoura sem ponta pra deixar em casa e deixar ele manusear, pra que ele aprenda esse movimento, pra ele é interessante. Então, quando eu dou o giz de cera pra ele, ele risca ele sabia o que, ele sabe que é pra riscar, ele não consegue riscar dentro do desenho, do limite, ligar o sabonete lá no cabelo da criança, mas ele sabe que aquilo é pra fazer um rabiscado colorido, ele sabe que a tesoura é pra cortar papel, não consegue, mas sabe que aquilo é pra fazer tal coisa.		

4.3 Significados professora P3

As falas da professora P3 diferem um pouco das outras duas professoras, pois não demonstram angústias, dúvidas ou incertezas, apesar de trazer a dificuldade encontrada pela escola para a efetivação do processo de inclusão, a professora relata que há um compartilhar de experiências e um apoio por parte da coordenação pedagógica e equipe de direção para que seja realizado um bom trabalho com os alunos incluídos.

Formação profissional

Nos turnos R2, R5 e R8, P3 enuncia suas concepções sobre o seu processo de formação de forma muito positiva, acreditando ter sido uma formação sólida, voltada para a prática conseguindo trazer a relação teoria e prática de forma muito consistente. O que para ela foi muito bom, pois ajudou no seu processo de inserção no mercado de trabalho. Porém, quando relacionamos a formação e a sua prática em salas de aula com alunos incluídos, ela se diz despreparada, mesmo relatando que estudou sobre todas as deficiências, conforme turno R11.

Deficiência

Podemos perceber na análise das informações da professora P3 que a construção dos significados sobre a deficiência se dá a partir dos conhecimentos teóricos trazidos pela formação, conforme R11. Percebemos nessa fala e em outras, turnos R14, R16 e R19 que o conceito de deficiência é significados como um problema, uma dificuldade que o aluno traz consigo. Sofrimento, dificuldade, raciocínio normal, são conceitos sobre a deficiência que estão muito voltados para a problemática, vendo o indivíduo nas suas impossibilidades, naquilo que ele não é capaz de fazer. A professora de antemão já concebe que há uma falta de capacidade, que o deficiente não consegue fazer parte do convívio social sem que tenha um aparato, que para ela, esse aparato é a escola e o trabalho do professor, para que possa conduzir esse indivíduo a se adaptar a sociedade.

Percebemos que esses conceitos são muito relacionados ao funcionamento biológico da deficiência. Em alguns momento de fala, turnos R17 e R19, ela relata que há a possibilidade de “evolução”, que acontece através da escola. Fica muito claro que ainda permanece a idéia da deficiência como algo que precisa ser solucionado, de algo que nasce com o indivíduo e que é necessário que cabe a escola resolver o problema.

Inclusão/ políticas públicas

A professora nos mostra que a inclusão é um processo posto tanto na escola como na sociedade e que é inevitável nos depararmos com ela, sendo assim é necessário estarmos aptos para trabalhar com as diferenças. A escola, apesar do despreparo, turno de fala R21, tanto em termos de estrutura física como em termos de qualificação de profissionais, é a responsável pela inserção da população deficiente na sociedade, sendo um processo latente e irreversível. Todos os professores deverão receber alunos com necessidades educacionais especiais, pois todas as escolas se configuram como inclusivas, conforme diretrizes do MEC. Assim a professora ao construir seu conceito de inclusão traz a escola como sendo o espaço acolhedor de todos e que busca alternativas para o trabalho independente das condições oferecidas, conforme turno R22.

A inclusão também é conceituada como uma oportunidade para toda a sociedade de conviver com a diversidade, turno R21.

Escolarização

Para a professora, a deficiência tem como conseqüência no aluno uma série de dificuldades que vão acompanhar o aluno, impedindo, muitas vezes, que ele possa tanto se relacionar com os outros como desenvolver atividades escolares, daí a necessidade da intervenção dela, como professora no monitoramento e no auxílio para o “problema” que o aluno apresenta. A escolarização é vista como um ponto importante para o desenvolvimento do aluno, uma vez que ela acredita que ele for estudando ele irá evoluir, ou seja, a visão da escola como promotora de condições para o desenvolvimento do aluno, mas o mérito do sucesso ainda fica a cargo de como o indivíduo responde a essa promoção.

Fazer pedagógico

O conceito formado sobre o aluno direciona a prática em sala de aula na medida que ela entende que o aluno necessita de direcionamentos e intervenção nas suas condutas para que possa conviver no meio social de forma a não atrapalhar os demais, turnos R20. A construção pelo aluno da autonomia e independência é uma construção que vai se dar ao longo da vida dele, mas a professora coloca que não sabe se o aluno chegará a consolidar esse processo.

[st11] Comentário:

4.4 A similaridade dos significados encontrados na falas das professoras

Após a análise de todas as informações, duas similaridades no processo de construção dos significados pelas professoras foram muito marcantes: primeiramente, em suas narrativas, os cinco eixos temáticos permearam a construção dos significados sobre a inclusão e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual pelas professoras; e segundo, que o fazer pedagógico em sala de aula inclusiva se configura como a possibilidade para uma ressignificação que leva à reflexão sobre os fazeres segregacionistas e a tentativa de mudanças para práticas de inclusão.

Esse processo deve-se ao fato de que nossas construções são sociais, compartilhadas nos diferentes momentos históricos vividos pela humanidade. Nossas crenças, valores e condutas sociais dizem respeito ao processo cultural do qual participamos. Assim, as professoras participantes desta pesquisa compartilham dentro do seu espaço de trabalho a implementação do processo de inclusão. Suas dúvidas, anseios e vitórias são vivenciadas neste espaço de trocas.

Mostraremos uma breve discussão sobre os significados que foram trazidos de forma similar pelas três professoras.

Formação profissional – a formação profissional foi significada pela professoras como sendo uma formação dicotomizada (carvalho, 2000), existindo uma formação específica para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais e com os alunos do ensino regular ditos “normais”. Essa construção está baseada numa configuração da educação escolar que separava os alunos com deficiência em classes especiais, podendo atuar somente professores com formação específica. Com a implementação da educação inclusiva, passa-se a ter a necessidade de buscar novos conhecimentos para embasar uma atuação em sala de aula que contemple as diferentes formas de aprender, uma vez que os professores do ensino regular estão propensos a receberem alunos com diferentes deficiências. Essa perspectiva é trazida pelas falas das professoras e contra posta ao sentimento de despreparo para o trabalho

Deficiência – os significados trazidos dizem respeito a deficiência como algo impeditivo, um problema imposto ao indivíduo. Elas apontam como principal característica a dificuldade em abstrair. Essas são concepções apontadas na formação e calcadas em diagnósticos médicos que identificam as conseqüências trazidas pela deficiência numa perspectiva puramente biológica.

Inclusão/políticas pública – No âmbito geral, as professoras acreditam que há uma participação mais efetiva na sociedade de uma população que durante muito tempo ficou à

sombra, sem políticas públicas efetivas que garantissem o seu bem estar. No contexto escolar, esse processo exige que toda a comunidade escolar esteja engajada e participe ativamente do processo de escolarização do aluno. A implementação da inclusão se configura como a necessidade que mobiliza as professoras para a busca por novos conhecimentos e a mudança no fazer pedagógico.

Escolarização – A escolarização é vista como um processo que exige um trabalho individualizado com o aluno incluído para que ele possa acompanhar o trabalho realizado nas turmas, pois para as professoras os alunos com deficiência intelectual apresentam maiores dificuldades, muitas vezes relacionadas por elas, como dificuldades no raciocínio abstrato. Elas acreditam que seus alunos possam continuar no processo de escolarização, mas que será preciso um tempo diferenciado dos demais alunos do ensino regular, para que eles possam se desenvolver nos aspectos que são esperados pela escola.

Fazer pedagógico - O trabalho pedagógico com os alunos incluídos é significado pelas professoras como uma ajuda que visa a atender as dificuldades que os alunos apresentam devido a deficiência, uma vez que os conceitos formados sobre a deficiência estão calcados nos conceitos estudados durante a formação seja ela a formação inicial de magistério, seja nos cursos de formação continuada. Esses ainda são conceitos que focam o lado médico da deficiência, enfatizando o funcionamento da deficiência numa perspectiva das faltas produzidas e não das possibilidades que devem ser desenvolvidas pela escola. Porém, percebemos também, que esses conceitos começam a ser resignificados quando no trabalho nas salas de aula com alunos incluídos, uma vez que depois de um período letivo as professoras começaram a refletir sobre suas práticas e sobre a condução dos trabalhos com os alunos incluídos, chegando a um ressignificação sobre as potencialidades e possibilidades educacionais dos alunos incluídos.

V - Conclusão e implicações do estudo

Ao nos propormos em discutir os significados das professoras sobre a inclusão e a escolarização de alunos com deficiência intelectual, na dimensão dialógica compreendemos que a construção desses significados ocorre na inserção do professor no contexto da educação inclusiva permeada pela polifonia inerente às relações sociais, assim nesse trabalho chegamos a algumas importantes conclusões.

Primeiramente, percebemos que os significados relacionados à formação profissional estão sendo construídos norteando-se por uma perspectiva crítico-reflexiva, na qual possibilita ao professor uma autonomia pessoal e pedagógica a partir da reflexão teorizada da prática para reconstrução do fazer pedagógico. As professoras começam a perceber suas experiências docentes como mobilizadoras de reflexão e de possibilidades de criação de novas práticas, mesmo que ainda esteja muito presente na fala das Professoras a separação entre conhecimento teórico e a prática que se concretiza na sala de aula. A formação inicial em nível do antigo magistério é colocada como um curso que pouco proporcionou a discussão sobre os aspectos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, deixando as professoras com um sentimento de despreparo para o trabalho em sala de aula.

É a partir do fazer pedagógico em salas de aula inclusivas que começa a ser visto pelas professoras como a necessidade para a busca de novos conhecimentos que possam embasar a construção de novas atuações pedagógicas. A atuação do professor se configura como uma forma de formação continuada. Esse é um ponto significativo da pesquisa, pois a partir daí, podemos pensar uma organização de cursos, tanto de formação inicial para professores, como de formação em serviço que possa contemplar, esse ressignificar que ocorre a partir do trabalho em sala de aula inclusiva.

Assim, compreendemos que a inclusão se faz necessária como uma forma de proporcionar ao professor o desafio do trabalho com as diversidades no aprender, possibilitando uma reflexão e um refazer de práticas a muito concretizadas. O processo de inclusão tem na formação do profissional sua maior vertente, já que não se pode pensar que incluir é somente dar ao aluno um espaço físico em sala, mas sim, ter profissionais atuando que sejam capazes de fornecer atividades significantes para o desenvolvimento cognitivo, tornando possível o acesso e participação na aprendizagem. O professor mediador é uma competência adquirida na formação continuada levando a um processo de

transição entre as práticas segregacionistas e a necessidade de atendimento e escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Assim como a criança, o professor ao ser inserido numa nova relação social possibilita o desenvolvimento intelectual e a produção de novas necessidades, ou seja, novas zonas proximais, o que gera novas possibilidades semânticas. Daí a importância da formação para o professor, a possibilidade de construir conhecimentos sobre novas formas de trabalho pedagógico. O professor muda suas práticas, que mudam a sala de aula, que muda o aluno para a efetivação do processo de inclusão.

Com todas essas mudanças, a sociedade e o Governo precisam se organizar para que todos possam ser incluídos e possam participar ativamente na construção de uma nova cultura cidadã, uma vez que a questão da inclusão está cada vez mais presente nos nossos discursos e nas nossas práticas. Estamos atravessando um momento histórico muito importante, a cada dia tiramos um pedaço da venda que durante séculos esteve cobrindo os olhos para aqueles que por algum motivo, seja físico ou mental, foram impedidos de se mostrar e se constituir junto às sociedades. Essas pessoas cada dia estão se apresentando como uma população com potencial e que necessita ser vista e ter seus direitos e deveres garantidos.

Concluimos também, que para as professoras, a educação é entendida por como um esforço coletivo de construção de conhecimento dentro do espaço formal chamado escola, e que essa construção exige a constante intervenção na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, pois os professores são os mediadores das práticas pedagógicas que podem contribuir ou não para o processo de aprendizagem de alunos.

Lembremos que este professor também está num constante processo de aprendizagem e que as relações estabelecidas na escola também geram nele novas zonas de desenvolvimento proximal, seja pelas interações em sala de aula com os alunos, seja pela interação com outros professores em trocas de experiências, seja pela formação continuada. Para o professor, o conhecimento continua sendo um construto realizado na coletividade.

Porém, também percebemos nas falas das professoras que o conceito de desenvolvimento e progressão da escolarização dos alunos pauta-se numa ideologia dominante produzida por um sistema capitalista liberal que entende a igualdade de oportunidades, como algo que cabe ao talento indivíduo à ascensão tanto no âmbito educacional como social, justificando a permanência das desigualdades de oportunidade e a continuação da exploração das classes menos favorecidas e daqueles que por algum

motivo não possuem as mesmas condições de desenvolvimento. A situação econômica e a posição social da família é apontada como um fator causador das diferentes dificuldades dos processos de aprendizagem.

Percebemos que o ideário da escola obrigatória e gratuita que transformaria a sociedade dando condições para que todos tivessem as mesmas oportunidades, diminuindo as desigualdades sociais e a exploração da classe menos favorecida, ainda está para acontecer, pois a escola ainda está se constituindo enquanto um espaço democrático.

No que diz respeito as asserções que alicerçaram a pesquisa, concluímos que:

- (a) O professor encontra-se num momento de transição entre práticas de exclusão e práticas de inclusão no contexto escolar possibilitada pela atuação pedagógica em sala de aula inclusiva;
- (b) A implementação de Políticas Públicas de Inclusão possibilita o processo de transição no qual o professor se encontra pois se configura como o que gera a necessidade da busca por novos conhecimentos capazes de subsidiar um novo fazer pedagógico;
- (c) Os significados construídos pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual são ressignificados a partir da sua atuação em salas inclusivas;
- (d) A prática pedagógica se constitui enquanto processo de formação continuada, pois possibilita ao professor confrontar suas angústias, dúvidas com suas certezas e fazeres, levando a reflexão e construção de novas práticas.

Consideramos, por fim, que a inclusão ainda não está consolidada e provavelmente, demorará muitos anos para que possamos constituir uma sociedade realmente democrática em que todos possam se encontrar e se respeitar na diversidade, por isso se faz necessário que mais pesquisas estudem a relação dos sujeitos com esse novo conceito de sociedade para que cada vez mais possamos entender os avanços e retrocessos, necessários, para a consolidação da inclusão.

Referências

- Andrada, L. P. (2006) **Interação e construção do conhecimento em situação de roda na educação infantil**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Azevedo, A. M.; Campolina, L. de O. & Pedroza, R. L. S. (2000). A pesquisa bibliográfica na psicologia do desenvolvimento: a perspectiva qualitativa. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual de Psicologia. Brasília, 26-29 de outubro.
- Bakhtin, M. (Volosinov)(1999). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec
- Bakhtin, M. (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo; Cultrix.
- Balduino, M. M. de M. (2006). **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Barbato, S. (2005). A cultura como contexto do desenvolvimento e do aprendizado. Em: Pulino, L. H. C. Z. & Barbato, S. (orgs). **Aprendizagem e a prática do professor**. (81-110). São Paulo: Moderna.
- Barbato, S. (2007). Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. Em: Scholze, L. & Rosing, T. M. K. (orgs). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP.
- Bardin, L.(1977/2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bauer, M. W. & Gaskel, G. (2007). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Branco, A. U.(1989). **Socialização na escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entra as crianças**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Branco, A. (2003). Social development in cultural context: cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. In: J. Valsiner & K. J. Connolly, **Handbook of development psychology**. London: SAGE Publications.
- Branco, A. e Rocha, R. F. da (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 14 (3), 251-258.
- Branco, A. U & Valsiner, j. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interations. **Psychology and development Societies**, 9(1), 35-64.
- Branco, A. U. & Madureira, A. F. (2008). Sociocultural and value dimensions of self construction **.Estudíos de Psicología (prelo)**

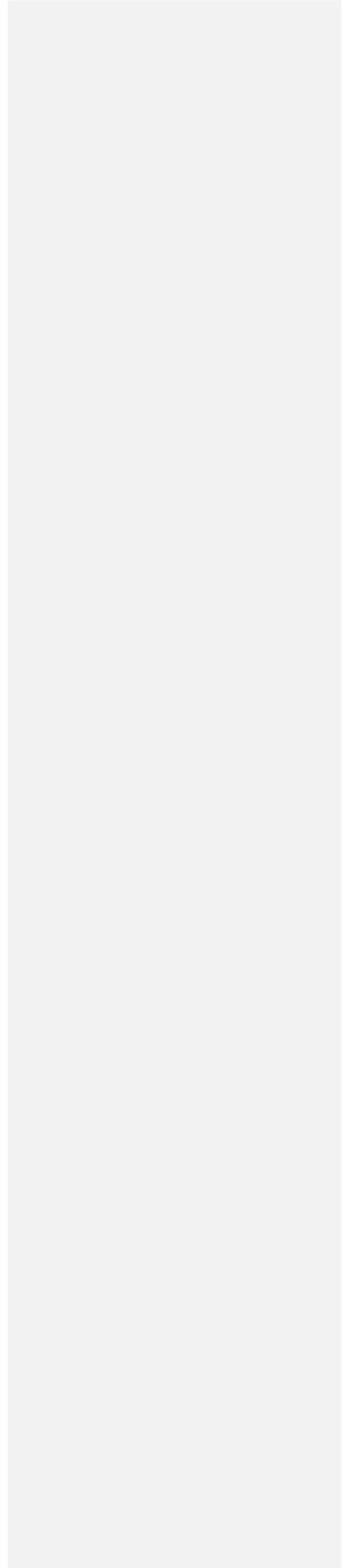
- Brasil. (1996). **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9394/96**. Brasília. Câmara dos Deputados.
- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Caixeta, J. E. (2006). **Guardiães da memória: tecendo significações sobre si, suas fotografias e seus objetos**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Carlucci, A. P. (2008). **A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta**. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Carvalho, E. R. (2004). **Educação inclusiva; com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação
- Carvalho, E. N. S. de (2007). **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1998). A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e aluno. Em: C. Coll & D. Edwards (orgs) (1998). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo de discurso educacional**.(p75-106). Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (1998). **Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions**. Thousand Oaks: Sage.
- França, P. (2007). **Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Góes, M. C. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, 20 (50) 9-25
- Krippendorff, K. (1980). **Content analysis**. London: SAGE Publications
- Lapa, I. B. (1995). **Concebendo a deficiência mental: um estudo introdutório**. Monografia (especialização em Educação Especial) Universidade de Brasília
- Linell, P. (2005). **What is dialogism?** Disponível em: www.google/scholar
- Madureira, A. F. do A. e Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia**, 9 (1), 63-75.
- Maciel, D., Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004) Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In: A. Uchoa Branco & J. Valsiner (orgs), **Communication and metacommunication in human development**. Greenwood, CT: Information Age Publishers.

- Mantoan, M. T. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: problema para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**. 19(46), 00-00. Retirado em 10/05/2007, do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), <http://www.scielo.br/ptp>
- Mantoan, M. T. (2003). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? O que fazer?** São Paulo: Moderna
- Mantoan, M. T. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. Em; Omote, S. (orgs). **Inclusão: Intenção e realidade**. P.p. 113-141. Marília, SP. FUNDEPE/CNPQ.
- Manzini, E. J.(1999). Interação do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp-Marília-Publicações.
- Mazzotta, M.J.S. (1996). **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora.
- Melo, G. S. (2003). **Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do DF**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 387-405. Retirado em 10/05/2007, do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), <http://www.scielo.br/ptp>
- Mey, G. (2000). Qualitative research and analysis of processes: considerations towards a qualitative developmental psychology. **Fórum: Qualitative Social Research**
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, 26 (91), 391-403.
- Nogueira, C.M.M. & Nogueira, M. A.(2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade** 78(23), 15-36.
- Omote, S. (1987). Estereótipo a respeito da pessoa deficiente. **Didática**, 22/23, p.p. 167-180.
- Patto, M. H. S. (1990/1993). **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pessotti, I. (1981). Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. **Revista Brasileira de Deficiência**. 16, 1, 54-69
- Pessotti, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP.
- Pino, A. O social e o cultural no trabalho de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 71. p.p. 46-77.
- Polônia, A . da C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. Em: Dessen, M. A ., Junior, A . L. C. & cols. **A ciência do desenvolvimento humano; tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre. ARTMED

- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. zucchermaglio (Orgs.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola** (p. 64-88). Porto Alegre: Artmed.
- Pulino, L. H. C. (2001). Acolher a criança, educar a criança. **Em Aberto** 73(18) p.p. 29-40.
- Ratner, C. (2001). Analyzing cultural-psychological themes in narrative statements. **Forum: Qualitative Social Research**, 2(3), 1-8.
- Ribeiro, J. C. C. (2002). **Deficiência mental leve: um estudo sobre as concepções da deficiência frente a perspectiva inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Intituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Ribeiro, J. C. C. (2006). **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. Tese de doutorado. Intituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todo no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial Ano I** (1) p.07-18.
- Santos, J. L. dos (1994). **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense (publicada originalmente em 1983).
- Santos, P.F & Barbato, S. (2006). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. **Linhas Críticas**, 12(33), 245-260.
- Santos, P. F. & Barbato, S. (2009). Construindo suportes para o cuidado: produção de discursos de professores sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. **Athenas Digital**, 15. p. 21-37.
- Sasaki, R. K. (1997). **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. Editora WVA.
- Sasaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**, 160-165.
- Silva, E. F. (2004). **Curso de pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito federal e suas implicações na prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- Smith, J. & Dunworth. F. (2003). Qualitative methodology. Em J. Valsiner & K. Connolly(orgs), **Handbook of developmental psychology** (602-621). London: SAGE Publications.
- Tacca, C. M. (2000). **Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturada**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Valsiner, J. (1998). *Indeterminação restrita nos processos de discurso*. Em: C. Coll & D. Edwards (orgs), **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo de discurso educacional**.(pp. 13-28). Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (1989). **Human development and culture: the social nature of personality and its study**. Lexington, MA: Lexington Books.
- Vigotski, L. S. (2007/1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (originalmente publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (1987). **Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica. (originelmente publicado em 1931)
- Vigotski, L. S. (1995). **Fundamentos de defectologia**. Ciudad de La Havana, Cuba: Editora Pueblo y Educación. Obras completas. Tomo V. (originalmente publicado em 1930)
- Vigotski, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: :L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (103-118). São Paulo: Ícone.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito; considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural. **Psicologia em Estudo** 9 (1), 127-135.

Anexos



Anexo I - Roteiros das entrevistas

Roteiro de entrevista 1

Bloco 1 – formação profissional

- Fale um pouco do seu histórico de formação, quais são os pontos positivos e os pontos negativos e o que você acha relevante destacar dentro da sua formação profissional.
- Dentro da sua formação houve algum enfoque na educação especial?
- Quais as características de deficiências que você viu durante a sua formação.
- Você estudou sobre as características de deficiência intelectual/mental?

Bloco II – concepções de deficiência

- Conversando agora sobre concepção de deficiência, quais são os seus conceitos com relação à deficiência?
- Quais são os seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e sem deficiência, como você vê esse desenvolvimento?
- Você se sente capacitada para estar trabalhando com, um aluno com deficiência intelectual/mental? Em termos de formação?
- Você poderia me definir um profissional capacitado para estar trabalhando com a deficiência mental?
- Como você vê e entende a questão da deficiência no seu aluno, como você vê o processo de desenvolvimento dele?
- Você considera importante e ajuda no desenvolvimento do aluno a presença da família na escola?
- Quais são as maiores dificuldades dela e as maiores capacidades?
- Você acha que você como professora tem um papel nesse processo de socialização?
- O que você considera, acha e pensa o que é inclusão.

Bloco 3 – fazer pedagógico

- Agora queria saber um pouco como você trabalha, como você elabora suas atividades?
- Você planeja suas atividades?
- Elas são elaboradas para a turma como um todo ou especificamente para o seu aluno incluído?
- Você planeja semanalmente, diariamente, fale um pouco sobre o planejamento.

- O que você acha que dá mais certo nas atividades com o seu aluno incluído e o que não dá, o que ele responde melhor e o que ele pouco responde?
- E quando você não consegue que o objetivo da atividade planejada seja cumprido por ele, o que você faz?
- Você vê intencionalidade de acerto nas atividades que ele faz? Ele procura raciocinar em cima ou faz só para cumprir uma tarefa que é passada pela escola?
- Você tem algo mais que queira falar?

Roteiro de entrevista 2

- Como é que você está vendo esse processo de inclusão na sociedade?
- E como é que você está vendo o processo de inclusão na da escola?
- O que você entende por cidadania?
- Você considera que a escola é um espaço de construção de cidadania?
- E como é que você entende sobre esse processo de construção de cidadania e a questão da inclusão?
- O que você entende por escola inclusiva?
- Como você avalia o seu trabalho durante o período letivo na sua sala?
- Como é que você se vê nesse trabalho profissionalmente e pessoalmente?
- Você acha que você teve alguma mudança em termos pessoais e profissionais, pelo fato de você ter trabalhado o período letivo com aluno incluído?
- Como é feito o planejamento pedagógico para a sua sala?
- Como você avalia o desempenho da sua turma no geral?
- Qual o papel da coordenação pedagógica no seu trabalho?
- Quais foram os avanços do seu aluno neste ano letivo?
- O que você achou de mais significativo durante o período letivo?

Encontro 3 – uma proposta de reflexão

De acordo com o que conversamos no início da pesquisa o ano passado, o objetivo desta pesquisa é entender como os professores estão vendo o processo de inclusão e de que forma está se dando a prática pedagógica dentro das salas inclusivas.

Antes de começarmos essa nossa conversa, gostaria que você assistisse alguns trechos das aulas filmadas durante o ano passado. Esse são momentos de mediação pedagógica entre você e o aluno incluído da sua sala. Os momentos selecionados seguem a seqüência da aula, e duram em média 10 minutos. Podemos começar?

Agora, depois desse momento, você gostaria de fazer algum comentário sobre o que achou mais relevante nessa seqüência? Falar um pouco do trabalho realizado.

Se fosse fazer novamente, mudaria algo? O que?

Agora é sua vez, o que posso contribuir para a sua atuação pedagógica em sala de Aula inclusiva?

Anexo II - Sequência pedagógica e resumo dos episódios das observações

Resumo das observações da Professora P1

A professora está corrigindo a ficha de leitura do livro-didático com a turma inteira. A professora pergunta á turma sobre os autores e os desenhistas e sobre a editora, levando as crianças a falarem como se escrevem as palavras e dando exemplos de outras palavras que tenham as mesmas letras. Alguém interrompe a aula que rendo falar com um dos alunos. Os alunos ficam em silêncio e a professora comenta sobre a curiosidade de todos. A professora continua a correção da tarefa perguntando sobre os personagens do livro e suas características e sobre o que os alunos mais gostaram se dos desenhos ou dos personagens. Os alunos falam todos ao mesmo tempo. A professora responde a pergunta sobre o que é ilustração. Ela escreve no quadro o título da história, ditando sílaba por sílaba para que os alunos possam copiar nos seus cadernos. A professora dirige-se ao aluno e pergunta se ele está conseguindo copiar. Ela volta para frente da sala e passa o livro para as crianças olharem. A professora pega o livro e mostra para que todos possam pintar o desenho da tarefa conforme a ilustração do livro. A professora permanece na frente da sala e os alunos vão até ela para mostrar como fizeram e entregar a tarefa. A professora anuncia que a próxima tarefa e escrever no cardápio(previamente já feito) o que irão lanche no dia. As crianças passeiam pela sala e a professora pede que todos sentem. Depois do lanche, a professora começa a trabalhar o que foi servido de lanche durante a semana. As crianças ditam como os dias da semana são escritos, assim como a palavra lanche. A professora escreve o que as crianças lancharam pedindo ajuda delas. A professora ao perceber alguns erros dos alunos vai sinalizando e corrigindo. A professora vai até o aluno, ele está sentado virado para trás, a professora ao se aproximar, ele se ajeita na cadeira, olhando para frente, ela pede para que ele pegue a tarefa e copie do quadro, permanecendo do seu lado até que ele termina de copiar.

Resumo das observações da Professora P2

A professora chega na cadeira de A. olhando sua prova e perguntando se há alguma dúvida ela olha a prova da A., logo se volta a outro aluno dizendo para ele olhar para frente, ela volta para a A., pergunta algo da prova, A. pensa e responde a professora diz que é isso e que ela escreve, a medida que ela for descobrindo ela deve escrever. A. escreve na sua prova enquanto a professora que está ao seu lado olha para o restante da turma e chama a atenção de todos dizendo que enquanto eles param para conversar e olhar para o lado eles esquecem o era para ser feito na prova. Enquanto isso A. continua escrevendo na sua prova. A professora mostra algo na prova de A. para que ela faça. logo chegam outros alunos e a professora se afasta para atender outro aluno. A. continua a fazer sua prova. Ela olha para o lado. 'A professora retorna a mesa de A., indicando e perguntando a ela o que deve ser feito. A. fica pensando. A professora mostra novamente na sua prova e se afasta. A. muda a página da prova, le e volta a anterior. Ao ver a professora na sua frente, se ajeita na cadeira e volta a olhar a prova. A professora chega a sua mesa, pergunta se ela conseguiu fazer a questão, A. acena com a cabeça dizendo que nao, a professora mostra um erro e diz como fazer. Outros alunos chegam e ela dá atenção aos alunos deixando A.. A. fica olhando para sua prova. A professora se volta para A. pega sua prova, se volta para a turma avisando para que nao baguncem, fala para um aluno baixar a cabeça. ela volta a falar com A. e mostrar como fazer, A. olha para o comando da professora, depois pega a borracha e apaga. A professora se afasta de A. e ela se vira para frente, se ajeita na cadeira

e volta a fazer a prova. Lê e apaga. continua lendo, balbuciando com a boca, se vira para trás como se explicasse para a amiga, se vira e volta a fazer a prova. A. lê e balbucia como se estivesse explicando o que deve ser feito para ela mesma. Apaga e volta a escrever, sempre lendo e balbuciando.

Resumo das observações da professora P3

Os alunos chegam em sala de aula, eles sentam quatro a quatro. R. senta com mais quatro colegas, a professora me avisa que a cada dia eles sentam em lugares diferentes. A professora comunica que hoje será o dia da recreação, por isso os alunos deverão fazer todas as tarefas a tempo para saírem para a recreação, para que os alunos não fiquem enrolando. A professora começa a aula indo ao quadro e trabalhando o calendário, perguntando que dia é o de hoje, o dia que foi ontem e o que será amanhã, o mês e o ano. A professora escolhe dois alunos para um contar o número de meninos e o número de meninas, ela entrega cartões rosas e azuis. Os alunos entregam, para os respectivos. A aluna escolhida começa a contar quantos cartões rosas ela distribuiu, recolhendo-os. A professora vai ao quadro contando os cartões em conjunto com a turma. pergunta a quantidade contada e qual o número que deverá colocar no quadro. Agora é a vez do menino escolhido contar o número de cartões azuis. O aluno conta junto com a turma e a professora vai ao quadro para contar e escrever com ajuda da turma. A professora propõe saber quanto dá a soma do número de meninos e meninas utilizando o quadro lugar de valor (QVL), explicando o porque de cada número estar em seu lugar. A turma participa contando e chegando ao resultado. Depois do quadro a professora anuncia que trabalharão com a cartilha. Ela chama cada aluno e entrega a cartilha pedindo para que abram na página na qual pararam anteriormente. o aluno R. não recebe a cartilha, a professora anuncia que ele fará outra atividade. Ela individualmente chega a R. entrega um livro de atividades diferente dos demais e diz para que ele tenha calma pois ela virá auxiliá-lo. Ela pega papéis coloridos retira R. da mesa que estava e o coloca numa mesa separada sozinho. enquanto corta o material para R. ela anuncia para a turma o que deverá ser feito na página solicitada. Ela pede para que R. faça bolinhas no papel colorido. Ela diz que pegará outra folha branca para que ele treine novamente as bolinhas. ela senta ao lado de R. segura na mão dele para que ele faça as bolinhas, dizendo sempre que o que eles vão fazer hoje é bolinha. Continua segurando a mão de R. para auxiliá-lo a fazer as bolinha, repetindo sempre bolinha. Diz que ele faça uma, sozinho, e repete que ele deve fazer bolinha, somente bolinha. ela o pergunta o que eles estão fazendo. Ela volta a pegar na mão de R. para auxiliá-lo a fazer as bolinhas. Ela fala que é muito legal fazer bolinha e mostrar que a mão dança ao fazer.

Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**DECLARAÇÃO**

A pesquisadora Stela Martins Teles, aluna de pós-graduação no curso de mestrado no Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, matriculada sob nº. 07/57055 declara:

1. Os resultados de sua pesquisa serão divulgados, isto é, serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;
2. As informações geradas pela pesquisa são de propriedade intelectual da pesquisadora;
3. A divulgação dos achados da investigação será utilizada pela pesquisadora para desenvolvimento de conhecimento na área da educação infantil, básica e especial, garantindo sempre o anonimato dos participantes e da escola.

Brasília, _____ de _____ de 2008.

Stela Martins Teles
Mestranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar os processos interacionais em sala de aula inclusiva e as significações atribuídas pelo professor a sua prática pedagógica, enfocando o trabalho com a criança incluída, tendo como eixo norteador o processo de ensino-aprendizagem nestas salas. Sou mestranda da pós-graduação no Programa: Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. A seguir, descreverei a pesquisa para o conhecimento dos senhores:

- **Justificativa:** A idéia de inclusão vem sendo discutida no Brasil desde a década de 1970, quando escolas regulares passaram a receber crianças e adolescentes deficientes em classes comuns ou pelo menos, em classes especiais de escolas comuns. Muitas foram as questões levantadas quanto ao modo de operacionalização. A inclusão é um processo com vários níveis, nos quais os sistemas educacionais devem prover meios adequados para atender as necessidades do alunado, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e promovendo a socialização por meio de interações, quebrando tabus e diferentes formas de preconceito frente à população deficiente. Entendemos que ainda estamos no processo de consolidação da inclusão, por isso se faz necessário o estudo de como os processos de socialização geram as novas zonas de desenvolvimento proximal que possibilitarão a construção de conhecimento por parte dos alunos incluídos, assim como, a construção de significado do professor em relação a todo este processo.
- **Objetivos:** Descrever e analisar os processos interacionais e as significações construídas pelo professor sobre a sua prática pedagógica, enfocando o trabalho com o aluno incluído, tendo como eixo norteador o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula inclusiva.
- **Procedimentos para a coleta de dados - Fase 1: 1º semestre letivo /2008 / Fase 2: 2º semestre letivo /2008**
 - I. Serão feitas 2 observações em cada sala de aula com duração aproximada de 50 minutos cada, gravadas em câmera digital.
 - II. 3 Entrevistas com professores das classes observadas conforme a disponibilidade dos entrevistados, gravadas em áudio;

1. Benefícios esperados

A construção de saber sobre os processos de socialização dos alunos incluídos, as estratégias utilizadas pelo professor no trabalho pedagógico e as significações construídas sobre a inclusão é importante para se dimensionar o impacto desse processo e as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas para a efetivação do trabalho escolar com esses alunos, tanto no ensino de educação infantil como no ensino fundamental, trabalhando para que o aluno seja incluído de forma a participar ativamente do seu processo de escolarização. Este saber subsidiará a prática da formação continuada de professores assim como, uma reflexão acadêmica quanto à formação inicial de professores e o aprimoramento das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades especiais, sobretudo, com deficiência intelectual.

Previsão de riscos

Os riscos não são esperados, uma vez que serão somente observações em sala de aula com as crianças. Nenhuma criança será evidenciada ou discriminada perante as outras.

2. Garantia de:

- a. Esclarecimento: estarei à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso da pesquisa.
 - b. Sigilo: **O uso de instrumentos de gravação áudio-visual é essencial, pois a comunicação é um processo dinâmico e variável, contudo as imagens serão utilizadas apenas para fins de estudo, não sendo divulgadas, do mesmo modo que a identidade dos participantes não será revelada.**
- 3. Tempo de duração**
- a. A pesquisa terá 07 meses de duração, desde a autorização de realização em março de 2008 até seu término em outubro de 2008, contando com dois meses de gravações e filmagens em sala de aula.
 - b. Cada entrevista com o professor terá a duração de 30 minutos e as observações do trabalho pedagógico em sala de aula terão cerca de 50 minutos de duração.
- 4. Entrevistas:** A participação nas entrevistas é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever.
- 5. Divulgação dos resultados:** O estudo do desenvolvimento humano, particularmente no caso desta pesquisa sobre os processos de socialização dos alunos incluídos e as significações construídas sobre as práticas pedagógicas pelos professores de salas inclusivas, será utilizado:
- a. Como palestra para toda comunidade da escola observada;
 - b. Como dissertação para obtenção do título de Mestre;
 - c. Para publicações acadêmicas em livros e periódicos de educação e de psicologia;
 - d. Para subsidiar cursos de formação de professores em nível de graduação, pós-graduação e em cursos de extensão à comunidade.
 - e. Para a ampliação da pesquisa científica do Laboratório de Microgênese do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- 6. Material da pesquisa:** Os dados obtidos e analisados serão mantidos com a pesquisadora e serão utilizados sempre que necessário para a divulgação do conhecimento sobre o processo de construção do conhecimento de crianças com deficiência intelectual, sempre mantendo o sigilo das identidades dos participantes e a escola pesquisada.

Brasília, _____ de _____ de 2007.

Stela Martins Teles
Mestranda do instituto de Psicologia
Teles.stela@gmail.com
Telefone: 32451494

CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Eu, _____, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora Stela Martins Teles e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações em sala de aula, bem como o uso das imagens e áudios para fins de estudo e dos áudios para publicação em revistas científicas e de formação de profissionais.

Brasília, ____ de _____ de 2008

Assinatura do professor participante