

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

MEU MUNDO CAIU!
AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO ACERCA DA
ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS

**TERESINA/PIAUÍ
2016**

MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

MEU MUNDO CAIU!
AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO ACERCA DA
ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho.

TERESINA/PIAUI
2016

FICHA CATALOGRAFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

L732m Lima, Marcia Raika e Silva

Meu mundo caiu! as significações de uma professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais / Marcia Raika e Silva Lima. – 2016.

233 f.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Educação Especial – Teresina. 2. Significados e Sentidos. 3. Psicologia Sócio-Histórica. I. Título.

CDD: 371.909 812 2

MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

MEU MUNDO CAIU!
AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO ACERCA DA
ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS.


Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado - PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.


Aprovada em: 20/12/2016.

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – Orientadora (UFPI)


Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Queiroz Alencar – Examinadora Externa (UESPI)


Prof.^o Dr.^o Júlio Ribeiro Soares – Examinador Externo (UERN)


Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Examinadora Interna (UFPI)


Prof.^a Dr.^a Raquel Antônio Alfredo - Examinadora Interna (UFPI)

TERESINA/PIAUI
2016

Em especial, ao meu esposo, Sebastião, e aos meus filhos, Matheus Diêgo e Marcela Raíssa, por estarem comigo em todos os momentos de minha vida acadêmica, e por sempre me motivarem a não desanimar diante dos desafios que pareciam insuperáveis. Minha gratidão e meu amor eterno!

À Maria das Graças, pelo exemplo de mãe e de mulher que és em minha vida. Meus irmãos, Mara Raquel, Marcos Aírton, Mary Any e Mary Gracy, pelo companheirismo e amizade eternos. Aos meus sobrinhos e afilhados, Marcos Aírton Júnior e Maryllia Gabrielly, amo vocês.

À minha tia Maria de Jesus (Dudu), que com seu carinho de tia-mãe torce pelo meu sucesso sempre. Aos meus familiares, que direta e indiretamente me acompanharam nessa jornada acadêmica e torceram por mim. Agradeço a todos!

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores do PPGEd-UFPI, em especial, àqueles que ministraram disciplinas na 4ª turma do curso de Doutorado em Educação: Francis Boakari, Antônio de Pádua, Luís Carlos Sales, Carmen Lúcia Cabral, Ivana Ibiapina, José Augusto, Amparo Ferro.

Aos professores examinadores que contribuíram com esse trabalho: Maria de Jesus Alencar (Mazu), Ana Valéria Lustosa, Eliana Marques, Sarah Jane Adad, Raquel Antônio, Josania Carvalhedo, Júlio Ribeiro e Wanda Junqueira, obrigada pelas sugestões e contribuições que propiciaram desvelar os caminhos para a construção da escrita da tese.

Aos amigos e amigas da 4ª turma do Doutorado em Educação: Ana Gomes, Aída Brito, Gorete, Jânio, Luís Carlos, Antonina, Cláudia, Manuela, e, à Teresa e à Raimunda que cursaram disciplinas nessa turma. Obrigada pelos momentos agradáveis e proveitosos. Foi muito bom conhecê-los!

Aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH): Lucélia, Nazareth Martins, Eliana Marques, Cristiane, Carla, Denise, Gabriella,

Elisângela Martins, Isana, Chiquinho, Bruna, Elayne, Luana. Meu obrigado especial pelas contribuições teóricas nos estudos e pelo companheirismo!

À professora Maria Vilani Cosme de Carvalho, que, com sapiência e paciência, soube conduzir a orientação e produção dessa tese.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

CEMTI – Centro de Ensino de Tempo Integral

HE – Horário de Estudos

IBC – Instituto Benjamim Constant

IES – Instituição de Ensino Superior

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEEs – Necessidades Educativas Especiais

NEPSH – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEBRAE – Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

SESAPI – Secretária de Estado da Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de pré-indicadores da Entrevista Narrativa	111
Quadro 2 – Seleção de pré-indicadores da Entrevista Reflexiva.....	116
Quadro 3 – Pré-indicadores e nomeação dos conteúdos temáticos da Entrevista Narrativa..	126
Quadro 4 – Pré-indicadores e nomeação dos conteúdos temáticos da Entrevista Reflexiva..	135
Quadro 5 – Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores	145
Quadro 6 – Aglutinação dos indicadores e nomeação dos Núcleos de Significação	158
Quadro 7 – Aglutinação dos pré-indicadores em conteúdos temáticos, em indicadores e os Núcleos de Significação	160

RESUMO

Esta tese de doutoramento tem como objeto de estudo a atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) na escola regular. O estudo teve como problema de pesquisa compreender o que revelam as significações constituídas pelo professor de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Partimos da tese de que a vivência de professores do Ensino Médio com alunos com NEEs pode produzir significados e sentidos acerca da atividade de ensino aprendizagem que possibilitam a inclusão escolar. A pesquisa é de natureza crítica e tem como objetivo, investigar os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. A base teórico-metodológica de sustentação desta tese são o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica. O procedimento analítico que utilizamos para análise dos registros dos dados produzidos no estudo foi o Núcleos de Significação. A participante da pesquisa foi uma professora com formação em História e que têm alunos da educação especial em sala de aula do Ensino Médio. As técnicas e os instrumentos metodológicos foram a entrevista narrativa e a entrevista reflexiva. As análises desvelaram que a participante da pesquisa, ao significar “Meu mundo caiu”, explicita que superou os sentimentos de angústias, desencadeados, ao descobrir alunos com NEEs em sala de aula e se propôs à transformação e à ampliação de sua atividade profissional para o ensino aprendizagem desses alunos, quando realizou formação contínua para profissionalizar-se e, a partir desta, refletir criticamente sobre sua atividade profissional e propor alternativas para ensinar os alunos com NEEs em sala regular, propiciando a inclusão escolar.

Palavras-chave: Formação contínua. Significados e Sentidos. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This doctoral thesis has as object of analysis the meanings constituted by high schools teachers about the teaching learning activity of students with special educational needs – SEN in regular school. Based on the thesis that teachers who have students of the special education in the regular classroom. When they conduct continuous training in special and inclusive education, they have possibilities of reflection and elaboration of new meanings and senses about their activity of teaching learning for the education of students with SENs. This research is critical in nature and has as its objects to understand the meanings that teachers attribute to special education in the perspective of inclusive education; to specify what teachers understand by teaching learning activity; to interpret what teachers understand by teaching learning activity of students of the special education in the regular classroom; to analyze the teachers motivations to develop the teaching learning activity within the context of the inclusive education. A teacher, who is graduated in History and has students of the special education in High Schools classroom participated in this research. The techniques and methodological procedures used were the narrative interview and the reflective interview. The theoretical-methodological basis of this thesis is the Dialectic Historical Materialism and Socio-Historical Psychology. The analysis revealed that the participant of the research, when she means "My world has fallen", reveals that she overcame the feelings of anguish when she discovers students with NEEs in the classroom and proposes herself to transform and extend her professional activity to the teaching learning process of these students, when she did continuous training to professionalize herself and to do critical reflections about her professional activity and to propose alternatives to teach the students with SENs in the regular classroom, propitiating their scholar inclusion.

Keywords: Continuous training. Meanings and senses. Special education. Inclusive education.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat a comme objet d'étude les significations constituées par les enseignants de l'éducation secondaire sur activité de l'apprentissage et d'enseignement des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux-NEEs dans les écoles ordinaires. Basé sur la thèse que les enseignants qui ont des élèves de l'enseignement spécial en classe ordinaire, qui obtiennent une formation en éducation spécialisée et inclusive a des possibilités de réflexion et de construction de nouvelles significations et sens sur leur enseignement et des activités d'apprentissage pour les étudiants l'éducation avec NEEs. La recherche est essentielle dans la nature et vise à comprendre les significations que les enseignants attachent à l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive; Indiquez ce que les enseignants comprennent par activité de l'apprentissage de d'enseignement; Interpréter ce que les enseignants comprennent par l'activité éducative des étudiants de l'enseignement spécial dans la classe ordinaire d'apprentissage; Analyser les motivations de l'enseignant pour développer l'activité d'enseignement/ apprentissage sur le contexte de l'éducation inclusive. A participé à l'enquête un enseignant avec diplôme d'histoire et qui a des élèves de l'enseignement spécial dans la salle de classe de l'éducation secondaire. Les instruments techniques et méthodologiques à utiliser étaient l'entrevue narrative et l'entrevue de réflexion. La base théorique et méthodologique pour soutenir cette thèse est le matérialisme historique-dialectique et psychologie socio-historique. Les analyses ont révélé que le participant à la recherche pour signifier «Mon monde est tombé" dégage qu'il a surmonté les sentiments d'angoisse de trouver des étudiants ayant des besoins particuliers dans la salle de classe et a proposé la transformation et l'expansion de son activité professionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage de ces étudiants lorsque nous avons effectué une formation pour professionnaliser et cette réflexion critique sur leur activité professionnelle et de proposer des alternatives pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers dans les classes régulières, en favorisant leur inclusion scolaire.

Mots-clés: Education Continue. Significations et les Sens. Éducation Spéciale. L'éducation Inclusive.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	De onde partimos à relação com a temática investigada.....	14
1.2	O que revelam as pesquisas acerca da educação de alunos com NEEs na escola regular: o estado da questão.....	22
2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NEEs: Gênese e atualidades.....	32
2.1	A educação especial e inclusiva mediando à história da educação de alunos com NEEs.....	32
2.2	O movimento dialético exclusão e inclusão na compreensão das significações sociais da educação de alunos com NEEs.....	46
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desvelando reflexões e produções teóricas.....	57
3.1	O Ensino Médio como última etapa da Educação Básica: possibilidades para a educação inclusiva?	57
3.2	A formação contínua mediando o ser professor de educação inclusiva.....	70
3.2.1	A formação contínua e a constituição do ser professor.....	70
4	A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO.....	78
4.1	Teorizando acerca da Psicologia Sócio-Histórica e a constituição do ser humano.....	80
4.1.1	Historicidade.....	81
4.1.2	Mediação.....	83
4.1.3	Significado e Sentido.....	85
4.1.4	Atividade.....	90
4.1.5	Vivência.....	93
5	PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA.	96
5.1	A pesquisa qualitativa e o método dialético.....	97
5.2	A técnica, os instrumentos, e os procedimentos	

	metodológicos.....	98
5.2.1	Contexto empírico e participantes da pesquisa.....	98
5.2.1.1	Identificação da empiria e dos participantes da pesquisa.....	99
5.2.2	O instrumento, as técnicas e os procedimentos de registro de dados.....	104
5.2.2.1	Entrevista narrativa.....	105
5.2.2.2	Entrevista reflexiva.....	105
5.2.2.3	O processo de produção dos dados.....	107
5.3	O processo de análise dos dados.....	108
6	PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A PROFESSORA.....	110
6.1	Os pré-indicadores.....	111
6.2	Pré-indicadores e conteúdos temáticos.....	125
6.3	Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.....	145
6.4	Aglutinação dos indicadores e nomeação dos Núcleos de Significação	157
7	“MEU MUNDO CAIU”: As significações de educação inclusiva da professora de alunos com NEEs na escola regular.....	178
7.1	Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula.....	180
7.2	O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva.....	182
7.3	Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.....	193
7.4	Movimento internúcleos.....	204
8	O JOGO DE CINTURA PARA CONCLUIR O QUE NÃO ESTÁ CONCLUSO.....	207
	REFERÊNCIAS.....	211
	APÊNDICES.....	223
	ANEXOS.....	224

1 INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresentamos discute sobre a atividade de ensino aprendizagem¹ de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs)² realizada em escola de Ensino Médio. Ao investigarmos sobre esse objeto de estudo, evidenciamos que o sistema educacional, em relação aos alunos com NEEs, na sua constituição histórica tem passado por transformações, da Antiguidade aos dias atuais. Estas transformações são motivadas pelas necessidades sociais de cada período.

Nesse contexto, ao analisarmos o processo social por meio do qual a educação de alunos com NEEs foi se constituindo, consideramos que as condições sociais desveladas acerca da educação escolar desse público tiveram ganhos significativos. No processo de escolarização houve períodos de exclusão total deles, mas, atualmente, evidenciam-se discussões sobre o processo de inclusão, na escola regular, de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apesar de incipiente.

Na estrutura desta pesquisa, inicialmente, apresentamos a relação da pesquisadora com a temática investigada, para desvelarmos as motivações que medeiam a necessidade da investigação do objeto de estudo. E, ainda, analisamos o estado da questão³ de pesquisas acadêmicas acerca da educação especial e inclusiva de alunos com NEEs, para conhecermos estudos já produzidos acerca da temática estudada, bem como para relacionarmos com a nossa pesquisa e buscarmos o que ainda não foi investigado.

1.1 De onde partimos à relação com a temática investigada

Ao revisitar lembranças de minhas⁴ vivências acadêmica e profissional, entendo seus significados quando relaciono com a minha constituição como professora, e com o meu desenvolvimento nesta atividade profissional. Essas recordações também desvelam relações que medeiam o meu fazer enquanto pesquisadora do objeto de estudo deste trabalho, que é, a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

¹Empregamos a expressão ensino aprendizagem, por considerarmos que consiste em uma unidade dialética.

²Neste estudo, consideramos alunos com NEEs aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Lei Federal 12. 796, de 4 de abril de 2013.

³Estado da questão com base no texto sobre Trabalhos Científicos e os Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. (NÓBREGA-THIERREN; THIERREN, 2014).

⁴Para apresentação desta narrativa, passarei a empregar o verbo conjugado na 1ª pessoa do singular, visto que seu conteúdo revela a trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora.

A partir dessas reflexões memorísticas, compreendi a relevância de todas as minhas vivências⁵, das quais destaco aquelas do campo da educação, na atividade profissional que exerci de 2007 a 2014, atuando com alunos com Necessidades Educativas Especiais, intervindo e contribuindo para a sua inclusão e para o processo de ensino aprendizagem destes alunos em escolas regulares, em sala de aula regular, em sala de Recursos Multifuncionais e em Centros de Atendimento Educacional Especializados, por conceber que essa atuação se tornou essencial para a formação e a constituição profissional da pessoa que sou hoje: ser que vive em uma sociedade em constante transformação e que se transforma nessa dialética social. Ao recordar o início do meu processo de escolarização, depreendo acerca da minha constituição como professora e compreendo a minha necessidade formativa para o desenvolvimento profissional.

Ingressei nos estudos na 1ª série do Primário⁶, já sabendo ler e escrever, motivo pelo qual os professores me delegavam várias atribuições em sala de aula, como ensinar os colegas, copiar no quadro os exercícios, as respostas dos exercícios e a escrita dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Infiro que, desse modo, já estavam me apresentando a docência.

Terminei o que hoje é denominado de Educação Básica, com uma formação profissional, o curso de Magistério. Assim, no ano de 1993, iniciei minha atividade profissional como professora, em instituição privada, na qual passei três anos trabalhando como professora, quando fui aprovada em concurso público.

Ao assumir o cargo de professora da rede pública estadual de Ensino, no ano de 1995, encaminharam-me a uma escola para atuar em uma classe especial, com alunos surdos, de 3ª série. Ali tive meu primeiro contato com aluno com NEEs. Recordo que me senti insegura frente a essa atividade profissional e preocupada diante do desafio quanto ao processo de ensino aprendizagem a ser desenvolvido com aqueles alunos, visto que não tinha me apropriado de conhecimentos acerca da educação de alunos com necessidades educativas especiais na formação para o Magistério. Naquele ano, início da minha vida profissional na educação pública, com ajuda de professores que já trabalhavam com estes alunos, consegui alcançar os objetivos previstos para a série na qual exercia a atividade profissional.

Ainda no ano de 1995, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, buscando formação profissional na

⁵ Termo que é utilizado para tratar-se “[...] de uma experiência acompanhada por sentimentos e emoções vividas”. (TOASSA, 2011, p. 31).

⁶ Na década de 1980, era essa a denominação para quem ingressava no Ensino Fundamental.

docência em nível superior. No último semestre para a conclusão desse curso superior, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica de uma escola da rede pública estadual de Educação, que tinha como níveis de ensino a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, do 1º ao 7º ano; além de convite similar para a escola da rede Municipal em que trabalhava como professora. Nesta, atuei como coordenadora pedagógica no turno da noite, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esse fato de minha vida profissional remete-me a Marques (2014, p. 91) e às suas ideias acerca da condição do trabalho docente: “[...] isso leva a entender que o modo como o professor desempenha sua atividade principal depende das condições objetivas e subjetivas que este encontra e que tem acesso”. Ou seja, ser professora e tornar-me coordenadora pedagógica foi mediado pelas condições objetivas e subjetivas em que estava envolvida naquele momento.

Essa vivência profissional me afetou, pois me fez conhecer como funciona a educação nos dois sistemas de ensino, estadual e municipal, oportunizando-me participação em reuniões, elaboração de Diretrizes Curriculares e de outros documentos que subsidiavam o ensino e a aprendizagem de alunos, nos níveis e nas modalidades em que estava atuando como coordenadora pedagógica. Em função da minha participação nas reuniões, compartilhava com a equipe docente – nos momentos de planejamentos, de elaboração de atividades culturais, nas conversas sobre determinadas atividades dos professores realizadas com e sem êxito – os saberes apreendidos naqueles encontros.

Para desenvolvimento da minha atividade profissional em duas instituições públicas de ensino como coordenadora pedagógica⁷, na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e pedagoga⁸, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), senti necessidade de mais formação e realizei a primeira Pós-Graduação *Lato Sensu*. Fiz, então, Especialização em Supervisão Escolar pela UFPI. Essa formação me possibilitou a apropriação de conhecimentos que confirmavam alguns entraves da profissão, dentre eles a falta de identidade da função, de atribuições específicas.

Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da referida especialização, investiguei a temática da Indisciplina Escolar, pois era algo que me inquietava e que tinha forte demanda por parte dos professores, o que era demonstrado quando da busca desses profissionais por nossa intervenção em sua sala de aula.

⁷ Denominação utilizada pela SEDUC.

⁸ Denominação utilizada pela SEMEC.

Dando continuidade ao meu processo de formação docente, para atender às necessidades que iam surgindo, dentre essas o processo de escolarização de alunos com NEEs em escolas regulares, realizei a segunda pós-graduação *Lato Sensu*, em Gestão Educacional, especialização que foi oferecida aos gestores de escolas da rede pública estadual de Educação. Nesse período, nas séries iniciais do Ensino já havia, em escolas regulares, o processo de escolarização de alunos com NEEs, porém, eram classes especiais, funcionavam salas de aulas específicas para eles, e, nas séries finais dessa etapa de ensino, eram incluídos na sala regular, com os demais alunos. Nas escolas em que eu atuava como coordenadora, começavam a surgir essa demanda e era algo que inquietava os professores, pois afirmavam não saber trabalhar com aquele público.

Especialização ofertada para que tivéssemos a compreensão sobre o ser gestor e acerca das atividades realizadas como gestor escolar. A partir dessa formação, compreendi as atribuições dos gestores escolares (diretor, diretor adjunto e coordenador pedagógico), que envolvem desde atividades com a parte pedagógica às relacionadas à parte burocrática. Para a elaboração do TCC desse curso de especialização, tive oportunidade de estudar a inclusão escolar de alunos com NEEs na escola regular, pois nesse período, 2006, as escolas estavam com demanda desse alunado e isso constituía em uma das inquietações dos professores quanto à educação inclusiva. Nesse momento da minha vida profissional e acadêmica, iniciei-me como pesquisadora da temática da educação especial e inclusiva, pois senti a necessidade de investir nessa área e de compreender os fenômenos objetivos e subjetivos que possibilitam intervenção favorável para a inclusão escolar desses alunos na escola regular. Antes desse fato, não havia me definido sobre qual área do campo da educação poderia me envolver como pesquisadora e, assim, galgar mais um grau no processo de escolarização, isto é, continuar no processo de desenvolvimento profissional, o Mestrado em Educação.

Essa inquietação estava acompanhada da minha vivência profissional, pois já havia trabalhado em todos os níveis e as modalidades de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, na docência e na gestão. E todas essas minhas vivências marcaram minha vida pessoal e profissional, mas pesquisar acerca da educação especial e inclusiva havia me afetado mais intensamente, de maneira que me instigou o interesse por pesquisar. Para Marques e Carvalho (2015, p. 45), “[...] as vivências constituem-se em fontes de afetos [...]”, e Espinosa (2008) defende que as afetações vivenciadas podem manifestar capacidades de aumentar ou de diminuir o potencial de agir e de sentir. Ou seja, essa formação aumentou minha potência de agir para tornar-me pesquisadora na área da educação especial e inclusiva;

fui afetada pelo desejo de continuar conhecendo e agindo para que a inclusão de alunos com NEEs se materializasse, e com qualidade.

Dentre as atividades que tive oportunidade de desempenhar profissionalmente, descrevo uma que aconteceu no final do ano de 2006, quando participei de curso de formação contínua que tinha como finalidade o desenvolvimento profissional e a apropriação de conhecimentos acerca da inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em escolas regulares, incentivando-os nas suas áreas de interesse para potencializar suas habilidades superiores. O curso foi promovido pela SEDUC, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Nessa formação, a apropriação desses conhecimentos me fazia lembrar de crianças e de jovens que eram incompreendidos pelos seus professores, que os tiravam da sala de aula por se sentirem desafiados. Alunos que questionavam determinados assuntos e práticas, não aceitavam as rotinas frequentes da sala de aula, burlavam regras e mobilizavam os demais para acompanhá-los nas suas atitudes. Pelos ensinamentos do citado curso, esses alunos apresentavam características de AH/SD. Isso me levou a refletir a respeito do quanto é desperdiçado de potenciais e de talentos humanos nas escolas públicas (LIMA, 2010); bem como a analisar acerca dos limites e das possibilidades da educação inclusiva, sobretudo de alunos com NEEs.

Após três semanas da realização dessa formação, recebi convite para trabalhar no Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), pertencente à SEDUC/PI, como coordenadora da Unidade de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. O Núcleo estava sendo implementado no Estado do Piauí e a especialização realizada, dentre outras, tinha a finalidade de formar a equipe de profissionais que atuariam nele.

No ano seguinte, 2007, tive como atribuição estudar os diferentes documentos oferecidos pelo MEC para o funcionamento do Núcleo, como livros, coletâneas de textos e outras fontes, acerca da AH/SD. Fiz, juntamente com a equipe do NAAH/S, visita às escolas, para divulgação do trabalho que estava sendo implementado. Nessas visitas, que tinha como finalidade identificar alunos com AH/SD nas escolas públicas, era apresentado e entregue aos professores o *checklist*⁹ com características de alunos com indicadores de AH/SD, para que pudessem preenchê-las e, assim, identificarmos, na escola visitada, o público que seria atendido no NAAH/S.

⁹ É uma palavra em inglês, que significa lista de verificações. Nessa lista são apresentadas diversas características associadas a altas habilidades/superdotação.

Essa vivência afetou-me profissional e academicamente, pois passei a atuar como professora formadora e a realizar intervenções em escolas regulares com a finalidade de contribuir para a inclusão escolar de alunos com NEEs, principalmente de alunos com AH/SD. Vigotski (2010, p. 686) afirma que vivência é uma unidade na qual “[...] por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...]”. Assim, a vivência determina como se constitui a relação dialética entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva da realidade, visto que sempre se refere ao envolvimento emocionado do sujeito com algo que se localiza fora dele.

Posso afirmar que, nessa fase de minha vida, de atuação no NAAH/S, as necessidades imediatas no trabalho com alunos com AH/SD me faziam refletir acerca da realidade educacional na qual eles e os professores estavam envolvidos. Assim, fui motivada pela necessidade de mais conhecimentos acerca da inclusão escolar deles, mediada pelos processos formativos que vivenciei e pelo exercício de minha atividade profissional. Rubinstein (1977, p. 203) esclarece que a “[...] tomada de consciência da relação entre as necessidades e os objetos que as satisfazem estabelece-se na experiência prática e ativa da satisfação destas necessidades”. Assim, consciente da necessidade de novas aprendizagens e de desenvolvimento profissional, com fins de desempenhar a minha atividade educativa, no final do ano de 2007, candidatei-me a uma das 26 vagas oferecidas no curso de Mestrado em Educação. Conseguindo aprovação, iniciei o curso em 2008.

A dissertação produzida nesse curso resultou da investigação de como estava acontecendo a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas da cidade de Teresina-PI. Os participantes da pesquisa foram cinco professores que tinham em sala de aula aluno com AH/SD e que lecionavam disciplinas que foram identificadas como a área de interesse desses alunos. Como resultado da pesquisa, foi identificado que, por se tratar de uma área de estudo incipiente no Piauí, os professores não tinham conhecimento de que na sala em que ministravam aula, e que estava sendo investigada, existiam alunos com características de AH/SD. No entanto, após reconhecimento, demonstravam necessidade por conhecimentos que os possibilitassem realizar a inclusão do aluno.

No ano de 2011, logo após a conclusão do curso de Mestrado em Educação, passei a exercer a função de Gerente de Educação Especial do Estado do Piauí, na SEDUC. Essa foi uma vivência que considero ter afetado a minha prática profissional, e que me fez agir relacionando teoria e prática, frente à realidade educacional que os alunos com NEEs estavam

incluídos. Realizávamos intervenções na educação de alunos com NEEs, diante da proposta de educação inclusiva, com a finalidade de que esses alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, envolvidos no processo de inclusão, tivessem oportunidade de acesso e de permanência na escola regular, com qualidade, ao longo de seu processo de escolarização.

Refletindo acerca do percurso dessa atividade profissional, recorro o pensamento de Rubinstein (1977, p. 207), quando destaca:

Para o homem não são só importantes os seus interesses pessoais e as suas necessidades. A satisfação das suas necessidades pessoais numa sociedade que se baseia na divisão de trabalho depende da atividade do indivíduo para a satisfação não só das suas necessidades pessoais diretas, mas também das sociais.

Esse pensamento ressalta a importância da atividade de trabalho como satisfação, não somente das necessidades e dos interesses pessoais, mas, notadamente, das sociais.

Nesse período, 2011, tive a necessidade de conhecer e intervir no processo de inclusão educacional e social dos alunos com NEEs. Dentre as ações de intervenção que realizei, primando pela efetivação da proposta da educação inclusiva, apresento, a seguir, aquelas que considerava primordiais para que os alunos com NEEs pudessem se sentir incluídos na escola em que estudavam. Ações que foram realizadas em consonância com as atividades orientadas pelo MEC.

No desenvolvimento dessas ações, propiciávamos¹⁰ aos profissionais da educação, dentre esses, professores – da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) –, gestores, técnicos administrativos, a realização de formação contínua, para que, mediados pelos conhecimentos apropriados, pudessem refletir criticamente e compreendessem a necessidade da educação inclusiva. Nessa ocasião, oportunizávamos ao aluno com NEEs acesso aos recursos de acessibilidade ao currículo formal. Como exemplo, para o aluno cego, os recursos didáticos necessários, como material transcrito em Braille, o aprendizado do código Braille, as noções sobre mobilidade e locomoção e atividades de vida autônoma.

Além disso, o acesso ao conhecimento, à aprendizagem; a utilização de ferramentas de comunicação, como sintetizadores de voz, que possibilitavam aos cegos escrever e ler via computadores; a adaptação de lápis e de diferentes materiais didáticos para os que apresentavam deficiências; as adaptações de exercícios e de tarefas com imagens ampliadas e

¹⁰Voltamos à escrita na primeira pessoa do plural, forma convencional que empregamos ao longo da escrita do texto.

em alto relevo, para que os alunos com baixa visão acompanhassem as aulas nas diferentes disciplinas escolares.

Informávamos ao MEC a quantidade de alunos com NEEs matriculados no ano em vigência, viabilizando a entrega de SRMs. Apoiávamos e orientávamos os professores das SRMs quanto à elaboração do plano de atendimento, individual e em grupos, dos alunos, e, na confecção de recursos para acessibilidade ao currículo e de como deviam ser realizadas as intervenções desses professores, em colaboração com os da sala regular, com a finalidade de favorecer o ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

Adquiríamos cadeiras de rodas, em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde (SESAPI), para alunos com mobilidade reduzida, para facilitar o acesso à escola e à sala de aula. Disponibilizávamos pessoal de apoio¹¹ para aqueles alunos que, por meio de laudo médico, tivessem necessidade, especialmente os autistas.

Encaminhávamos para as escolas que têm alunos surdos, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para que realizassem interpretação da Língua Portuguesa ensinada pelo professor regente da sala de aula para a LIBRAS, que é a língua da comunidade surda no Brasil, promovendo ao aluno surdo condições de envolver-se nas situações de ensino aprendizagem na escola.

Intervíamos de forma pedagógica, profissional e burocrática em escolas nas quais os alunos com NEEs encontravam-se incluídos, para que pudessem sentir-se pertencentes ao contexto escolar, sem preconceitos, sem discriminações, sem segregações ou outras formas que os excluíssem do sistema educacional e social.

No exercício da atividade profissional que exercíamos, no período de 2011 a 2014, como gestora da educação especial da SEDUC-PI, deparávamos com diversas realidades que divergiam quando se tratava da intervenção na atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. No ano de 2013, desafiada pela atividade profissional de gestora e por ter a vivência com alunos com NEEs e seus professores, desejamos investigar as questões relacionadas à atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular.

Esses questionamentos, direcionados aos professores da rede pública estadual de ensino, motivaram-nos a investigar, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, a realidade escolar diante da proposta da educação inclusiva para alunos com NEEs. Diante da atividade profissional que exercíamos, como responsável pela educação especial do Piauí, e mediada pelas atividades desenvolvidas

¹¹ O profissional de apoio tem como atividade subsidiar o processo de inclusão escolar desses alunos.

para a inclusão com qualidade desses alunos, listadas anteriormente, propusemo-nos a estudar os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, as motivações para esta pesquisa estavam relacionadas à nossa atividade profissional, desde o ingresso na rede pública estadual, em 1995, na qual tivemos experiência na docência com alunos surdos; à função de gestora da educação especial na SEDUC, no período de 2011 a 2014, que consistia na realização de intervenções na atividade de ensino aprendizagem para incluir na escola regular os alunos com NEEs, sobretudo no Ensino Médio; até os dias atuais, trabalhando em setor que envolve discussões e auxílios para o Ensino Superior, na modalidade semipresencial, com o objetivo de que, entre outras finalidades, os alunos com NEEs tenham possibilidades de concluir o Ensino Médio e de ingressar no Ensino Superior.

Para conhecer as pesquisas que tratam da temática da educação inclusiva, especialmente da atividade de ensino aprendizagem para alunos com NEEs, realizamos análise do estado da questão da educação de alunos com NEEs. Encontramos pesquisadores como Costa (2012) e Lima (2010), com estudos direcionados para pesquisas sobre inclusão escolar; Veltrone (2011), que investigava sobre a identificação de alunos com NEEs; Araújo e Bittencourt (2014), Brabo (2013) e Silva (2011), com investigações acerca da formação de professores; e da temática da prática pedagógica em Almeida e Garcia (2013), Anjos, Silva e Melo (2013) e Chaves (2013).

O estado da questão foi feito por meio dos bancos de dissertações e de teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas da federação brasileira, em artigos de periódicos impressos e eletrônicos e em livros com publicação sobre a educação de alunos com NEEs. A partir desse levantamento, foi possível identificarmos que o objeto de estudo que estamos investigando se torna inovador, visto que não foi encontrado registros relacionados à atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, mediados pelos os significados e sentidos, categorias da Psicologia Sócio-Histórica.

A seguir, discutiremos a temática da educação inclusiva apresentada nas pesquisas dos autores relacionados acima, nas quais desvelamos discussões que apresentaram similaridades, contrariedades ou não com a nossa pesquisa, para, desse modo, justificarmos a necessidade de mais uma pesquisa na área da educação inclusiva de alunos com NEEs.

1.2 O que revelam as pesquisas acerca da educação de alunos com NEEs na escola regular: o estado da questão

No período de maio a agosto do ano de 2014, realizamos a análise de pesquisas acerca da educação especial e inclusiva de alunos com NEEs, principalmente aquelas publicadas entre os anos de 2010 a 2014 e que consideramos ter relação com a pesquisa desenvolvida. Nessa análise, conseguimos identificar conhecimentos teóricos que fundamentam estudos sobre prática pedagógica e formação de professores para a educação inclusiva de alunos com NEEs. Com essas apreensões, identificamos a necessidade de pesquisar a respeito da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, visto que não encontramos nenhum estudo relativo à essa temática que nos propusemos investigar.

Ao acessarmos os bancos de dissertações e de teses do Portal Capes e de IES públicas e privadas da federação brasileira, em artigos de periódicos impressos e eletrônicos e em livros acerca de alunos com NEEs, recorremos aos descritores: educação especial; educação inclusiva; ensino e aprendizagem de alunos com NEEs; aluno especial na escola regular; prática pedagógica com alunos com NEEs; formação de professores para atuar com alunos com NEEs; e relação professor e aluno com NEEs.

Ao traçarmos os caminhos para a análise das pesquisas que subsidiaram o presente estudo, elencamos as seguintes etapas: primeiramente, foram selecionadas pesquisas com os descritores já relacionados. Após leitura dos resumos, das partes introdutórias, da análise e discussão dos resultados e das considerações finais, separamos em grupos comuns de descritores, com título, autor (es), palavras-chave, ano de publicação e o tipo de publicação (tese, livro, periódico). Com esse agrupamento, foi possível a realização de um mapeamento, inicial e geral, das pesquisas analisadas. Optamos por priorizar os trabalhos científicos que abordavam a temática da formação de professores e da prática pedagógica do professor voltada para alunos com NEEs na escola regular.

A ênfase nos trabalhos acerca da formação de professores foi por considerarmos essencial, uma vez que é por meio da formação contínua que este profissional poderá suscitar capacidades de reflexão crítica e de constituição de novos significados e sentidos acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular. Assim como, destacamos os trabalhos cujas temáticas referiam-se à prática pedagógica, por considerarmos aproximar-se mais do nosso objeto de estudo.

No levantamento da literatura especializada – nas análises e nas discussões dos resultados dos relatos de professores e de demais profissionais investigados –, especialmente

em autores como Anjos, Silva e Melo (2013); Brabo (2013); Chaves (2013); Silva (2011, 2012); Araújo e Bittencourt (2014); Almeida e Garcia (2013), foi possível evidenciar que é comum eles **não estarem preparados para a realização da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular**¹².

Na sequência da produção do estado da questão, selecionamos oito das pesquisas analisadas, que apresentavam relevância à atividade que nos propomos realizar. Com essa sondagem, foi possível evidenciar que o objeto de estudo que investigamos se apresentava diferente dos demais nas pesquisas que analisamos, visto que só encontramos pesquisa com foco na prática pedagógica, ao passo que, na nossa, buscamos evidenciar a atividade de ensino aprendizagem.

Dentre as pesquisas analisadas, as que discutem a prática pedagógica dos professores de alunos com NEEs na escola regular foram as de Araújo e Bittencourt (2014); Almeida e Garcia (2013); Chaves (2013); e Silva (2011). Elas evidenciam a compreensão dos professores acerca da inclusão escolar, e os autores destacam que esses profissionais consideram que, para a realização da educação inclusiva, fazem-se necessários recursos materiais e humanos que possibilitem ao professor o trabalho eficiente com alunos com NEEs em sala de aula regular.

Quanto a compreensão dos professores acerca da inclusão escolar, destacamos o que anuncia Chaves (2013, p. 12), em relação ao aumento no número de matrícula de alunos com NEEs na escola regular: “[...] a quantidade de alunos matriculados nas escolas regulares do país dobrou, nos últimos cinco anos, passando de cerca de 306 mil para mais de 620 mil, um aumento de 102,78%”. Realidade escolar que não pode ser ignorada ou escamoteada por aqueles que compõem o quadro funcional dos sistemas de ensino brasileiro, pois a escola regular, ao incluir os alunos com NEEs, deve dar condições para que tantos os alunos quanto os profissionais, que realizam a atividade de ensino aprendizagem, possam realizar educação de qualidade, sem discriminação. Mas essa é uma realidade distante da que se evidencia no atual cenário educacional.

As pesquisas que discutem a formação de professores investigaram os processos formativos dos participantes das pesquisas para compreender qual a relação que fazem destes processos com a educação inclusiva. Na literatura analisada, constatamos que há resistência

¹² O destaque em negrito é para recordarmos que essa expressão nas falas de professores acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs também se fazia presente quando realizávamos intervenção pedagógica como atribuição da nossa atividade profissional exercida como Gerente de Educação Especial na SEDUC, no período de 2011 a 2014.

por parte de professores às mudanças na educação, por exemplo, na educação inclusiva, especialmente no início do ano letivo, ao argumentarem a falta de formação para ensinar alunos da educação especial na escola regular. (ARAÚJO; BITTENCOURT, 2014; BRABO, 2013; SILVA, 2011).

Depreendemos que há consenso nas pesquisas quando ao fato de que, os professores, ao se depararem com o aluno com NEEs na sala de aula, afirmam não estarem preparados para a atividade de ensino aprendizagem com tais alunos; que não tiveram formação que os orientassem para a docência com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ANJOS; SILVA; MELO, 2013; ALMEIDA; GARCIA, 2013; BRABO, 2013; CHAVES, 2013; SILVA, 2011).

Compreendemos que a significação de inclusão escolar produzida nas pesquisas de autores como Anjos, Silva e Melo (2013) e Almeida e Garcia (2013) evidenciam que os professores participantes das pesquisas destacam que não tiveram formação inicial e contínua que possibilitassem condições para o ensino e a aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, fato que os fazem priorizar as formações como basilares para o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs e de atividade de ensino aprendizagem. Essas interpretações de professores sobre o processo inclusivo de alunos com NEEs podem ser evidenciadas na pesquisa de Anjos, Silva e Melo (2013, p. 42):

A maioria dos professores afirmava não ter existido preparação específica para a inclusão; no entanto a própria ideia de preparação que emergia das falas era vaga; alguns entendiam essa preparação como existência de cursos de formação para os professores, outros como o próprio processo de inserção do aluno na turma, e outros, ainda, como iniciativas no campo da gestão, por exemplo, reduzir a quantidade de alunos por sala.

Como anunciado por essas autoras, a partir da análise das falas das participantes da pesquisa, existe a compreensão de que, para se realizar a atividade profissional em salas de aulas com alunos com NEEs incluídos, deve-se ter preparação específica. Sem essa condição objetiva, não há possibilidades para essa realização.

Essas interpretações corroboram com o que Glat e Blanco (2009, p. 31) evidenciaram, ao descreverem acerca da educação especial no contexto da educação inclusiva:

Por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados “alunos especiais”, e alijados do sistema regular.

Como descrevem as autoras, a formação inicial possibilita o processo de ensino aprendizagem realizado com os alunos normais e saudáveis, enquanto para os alunos com dificuldades, distúrbios ou deficiência há a necessidade de uma formação específica, ou que sejam encaminhados para professores especialistas na área.

Compreendemos que trabalhar com diversidade de alunos em sala de aula regular, não é tarefa fácil, assim, evidenciamos a necessidade de formação contínua de professores que possam atuar em contextos escolares inclusivos. No entanto, a formação de professores necessita de interpretação diferenciada, que não seja apenas a capacidade de apropriação de teorias e de práticas para serem aplicadas em sala de aula, mas, como evidenciado por Day (2001, p. 16), como uma necessidade formativa necessária em que o professor possa promover o “[...] desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino”.

Quando consideramos o que afirma Coelho (2012) ao analisar acerca da aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência que o MEC, com o Programa de Formação Contínua de professores na educação inclusiva ofereceu 76.800 vagas de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, entre 2007 e 2013, ressaltamos a importância dos cursos de formação e que há oferta destes para professores da rede pública. O autor destaca, ainda, que o censo escolar de 2012 registrou 88.244 professores da Educação Básica com formação contínua em educação especial e inclusiva. Entretanto, deve-se analisar a qualidade desses cursos conforme as necessidades formativas dos professores em diferentes séries da Educação Básica.

Destacamos que a SEDUC, signatária da política de educação inclusiva, vem oportunizando cursos de formação contínua em educação inclusiva para os professores das redes públicas estadual, municipal e privada. Os cursos de formação contínua são do tipo extensão, isto é, cursos de curta duração, com carga horária que variavam de 40h a 120h, que visam profissionalizar o professor acerca da atividade de ensino aprendizagem com alunos com NEEs.

Encontramos autores como Araújo e Bittencourt (2014), Almeida e Garcia (2013), Chaves (2013) e Silva (2011), que estudaram o que, de fato, acontece dentro da sala de aula, com foco na aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular. Esses autores demonstram, como resultados das análises das pesquisas que realizaram que há prática pedagógica,

realizadas na sala de aula, que incluem os alunos com NEEs, mas há outras que desconsideram a existência desses alunos.

Essas formas diferenciadas de interpretação da atividade para alunos com NEEs incluídos na escola regular possibilitam reflexão crítica dos professores sobre essa atividade, visto que, antes do Século XX, não se concebia a presença desses alunos em escolas juntamente com os demais, e, hoje, é recorrente. Silva (2011, p. 26) destaca que a educação a inclusiva “[...] é um processo de inclusão de uma sociedade para e com todos [...]” (grifos da autora), o que significa que o surgimento da educação inclusiva de alunos com NEEs propiciou condições de redimensionamento da educação especial, que perde seu caráter substitutivo à escolarização regular para ser uma modalidade que complementa os níveis de ensino, perpassando-os (BRASIL, 1996).

Essa forma de compreender a educação especial como parte dos diferentes níveis e das diversas modalidades de ensino da educação regular, está especificada, para fins de orientação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹³ (BRASIL, 2001), que discute sobre caráter de transversalidade e de complementaridade da educação especial na Educação Básica e Superior, e que confirma, dentre outras finalidades, que o aluno com NEEs deverá, legalmente, desenvolver seu processo de escolarização na escola regular, em sala de aula regular.

Com essas discussões sobre educação inclusiva, evidenciadas nos resultados das pesquisas analisadas nesta seção, entendemos que os professores investigados compreendem a inclusão de forma negativa, pois expressam existir ações excludentes e preconceituosas para com esses alunos na escola regular. Necessitamos de pesquisas que discutam a educação inclusiva na sua essência, investigando desde sua origem aos dias atuais, para compreendermos o porquê e como os professores compreendem e realizam a inclusão e a atividade de ensino aprendizagem diante da inclusão escolar, na sua realidade objetiva. Depreendemos que, diante do que foi exposto, é necessário conhecer quem são esses profissionais, o que sentem, o que pensam e como agem em relação à educação inclusiva.

É fato que as políticas educacionais reforçam o direito à educação inclusiva, sob a intenção de eliminar formas de exclusão. Os alunos com NEEs estão amparados legalmente, mas devemos refletir as condições objetivas e subjetivas que eles encontram na realidade em que vivem; e sobre como os professores do Ensino Médio e os demais profissionais da escola compreendem a educação inclusiva.

¹³ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Essas reflexões não são fáceis de serem objetivadas por se tratar de temática que evoca diferentes interpretações, notadamente se considerarmos a realidade educacional que os professores encontram para a educação de alunos com NEEs em contextos inclusivos. Nesse embate, recorreremos às palavras de Bueno (2011, p. 126):

Temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade.

Toda mudança passa por resistências das pessoas que estão envolvidas, antes de aceitá-la como necessária para avanços, progressos, desenvolvimentos à cada época. Consideramos que a educação inclusiva, como processo de mudanças surgidas no sistema educacional, causou e ainda causa resistência àqueles que nele estão envolvidas, sobretudo os professores que lidam diretamente com esses alunos.

As pesquisas analisadas, como as de Araújo e Bittencourt (2014), Almeida e Garcia (2013), Chaves (2013) e Silva (2011), discorrem que, nos dias atuais, a participação e o envolvimento dos alunos com NEEs nas atividades escolares deveriam estar relacionados com situações de seu cotidiano, em que os professores necessitassem aproveitar os conhecimentos que os alunos trazem do seu dia a dia. Este entendimento, compreendemos que tem relação com o que aborda Vygotski; Luria e Leontiev (2014, p. 109) ao expressarem que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero”. Nesse pensamento, o processo de ensino aprendizagem se tornaria mais significativo, pois seriam aproveitadas as vivências dos alunos na relação com a educação formal.

Apropriando-nos dos conhecimentos de Vygotski, Luria e Leontiev (2014), destacamos a necessidade de que sejam consideradas a interpretação, que todos alunos, indistintamente, chegam à escola com capacidade de aprender e de se desenvolver em contextos educacionais. E que a intervenção do professor é essencial para o ensino aprendizagem, pois como esclarece Vygotski (2007, p. 94), “[...] qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Para esse autor, é nas relações sociais, mesmo antes do período de escolarização, que a criança apreende os conhecimentos culturalmente construídos pela sociedade. Esses conhecimentos devem ser aproveitados na escola regular.

Araújo e Bittencourt (2014), Almeida e Garcia (2013), Chaves (2013) e Silva (2011) asseveram que a ação do professor na atividade de ensino aprendizagem envolvendo alunos com NEEs não deve se reduzir à transmissão de meros conteúdos formais, sem considerar que esse público apresenta singularidades quanto ao tempo e aos ritmos de aprendizagem. Assim, devemos considerar que é na atividade de ensino aprendizagem que eles estão se constituindo em novas formas de desenvolvimento pessoal, social e acadêmico.

Salientamos, portanto, a importância do meio cultural e histórico como essencial na constituição de cada aluno e que as significações a respeito da educação inclusiva de alunos com NEEs, apreendidos socialmente pelos professores, são passíveis de transformação, conforme a realidade objetiva e subjetiva que esse profissional desenvolve sua atividade.

Ao problematizarmos o objeto de investigação que, aqui, estamos delineando, apresentamos o seguinte problema: O que nos revelam as significações, constituídas pelo professor de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais? Para a concretização da pesquisa mediada por esse problema, apresentamos as seguintes questões norteadoras: quais os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio sobre educação inclusiva? Qual a relação produzida pelos professores entre formação contínua em educação inclusiva e a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs? Quais as motivações dos professores de Ensino Médio no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs mediante a educação inclusiva?

Salientamos que as questões elencadas se apresentam necessárias para orientar a definição do objetivo geral e dos específicos da nossa pesquisa. Em nosso caso, o objetivo geral foi investigar os significados e os sentidos constituídos por professor de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. E, como objetivos específicos: compreender os significados e os sentidos que os professores de Ensino Médio constituem em relação à educação inclusiva de alunos com NEEs; conhecer os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da formação contínua em educação inclusiva; analisar as motivações dos professores do Ensino Médio para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs diante do contexto da educação inclusiva.

Para analisarmos os significados e sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, optamos pelo suporte teórico da psicologia Sócio-Histórica. A opção por essa abordagem se explica, por esta ter suas bases fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético o que orienta que se

deve: “[...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto”. (MARX, 1983, p. 15). Com esta explicação, destacamos que a atividade de investigação deve revelar as conexões entre as partes que constitui a totalidade de dado fenômeno, assim como, direciona o pesquisador a depreender seu objeto de estudo considerando as múltiplas determinações que se articulam entre si e o constitui.

A presente pesquisa parte da tese de que a vivência de professores do Ensino Médio com alunos com NEEs pode produzir significados e sentidos acerca da atividade de ensino aprendizagem que possibilitam a inclusão escolar. Por considerarmos tratar-se de pesquisa de temática incipiente, compreendemos que poderá possibilitar contribuições com conhecimentos teóricos para os profissionais que atuam em diferentes áreas da atividade profissional como da saúde, das ciências sociais, da educação, e outros. Dentre estes ressaltamos os professores que almejam se envolver em pesquisas científicas, especialmente tendo como aporte teórico a Psicologia Sócio-Histórica. Esta pesquisa apresenta-se como possibilidade de subsidiar a produção de novos conhecimentos que viabilizem a transformação no pensar, no sentir e no agir dos professores quanto à educação inclusiva, principalmente na realização da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, pois elucida a compreensão da transformação das significações de educação inclusiva que foram evidenciadas nas discussões apresentadas ao longo do texto.

Apresentamos com este estudo os resultados da pesquisa, está estruturado em, além deste capítulo introdutório, cinco seções. Nesta introdução, informamos a relação da pesquisadora com a temática investigada, na qual evidenciamos como se constituiu como professora e sua proximidade com o objeto de estudo; destacamos, também, o que revelam as pesquisas acerca da educação de alunos com NEEs na escola regular: o estado da questão como basilar para darmos sustentação à necessidade da investigação da nossa pesquisa, diante dos trabalhos acadêmicos já existentes, assim como são identificadas as questões que nortearem a investigação, os objetivos, o método e a metodologia utilizada pela pesquisadora para concretização da pesquisa.

Na seção 2, denominada “A história da educação de alunos com NEEs: gênese e atualidades” há duas subseções: a primeira foi intitulada “A educação especial e inclusiva mediando a história da educação de alunos com NEEs”, e a segunda, “O movimento dialético da exclusão e da inclusão na compreensão das significações sociais da educação de alunos com NEEs”. Nela, refletimos acerca da origem da educação especial, fazendo percursos históricos que vão de períodos de exclusão social e educacional de pessoas com deficiências,

aos dias atuais, em que há a educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular, não se aceitando nenhuma forma de exclusão.

A terceira seção tem como título “A escola de Ensino Médio como espaço de mediação do outro na educação inclusiva”, também composto por duas seções – “O Ensino Médio como última etapa da Educação Básica: possibilidades para o ingresso e a conclusão” e “A formação contínua mediando o ser professor de educação inclusiva” –. Nela, são identificadas abordagens teóricas para reflexão a respeito do Ensino Médio como etapa da educação escolar que se propõe a possibilitar aos alunos dar continuidade nos estudos, formação para a cidadania e habilitação para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho, refletimos acerca das possibilidades de os alunos com NEEs ingressarem, permanecerem e concluírem essa etapa de ensino, com qualidade. E, ainda, salientamos sobre a formação de professores para a atividade de ensino aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Na seção seguinte, 4, com discussões sobre “A Psicologia Sócio-Histórica e sua contribuição para a compreensão da constituição do ser humano”, apresentamos a abordagem teórica de Vygotski como base teórica e metodológica de pesquisas que propõem como método o Materialismo Histórico e Dialético, e as categorias de análise – Historicidade, Mediação, Significados e Sentidos, Atividade e Vivência –, necessárias para o estudo dialético do ser humano, e que serviram de sustentação para a investigação e a compreensão da constituição da participante da pesquisa.

No “Percurso teórico e metodológico da pesquisa”, seção 5, descrevemos o tipo de pesquisa e o método pelo qual fizemos a opção para este estudo, assim como são descritos a técnica, os instrumentos e os procedimentos que utilizamos para registro e análise dos dados narrados pela participante da pesquisa. São relatados, também, sobre o contexto empírico em que a pesquisa foi realizada, assim como a produção e a análise dos dados.

Na sexta seção, intitulada “Processo de constituição da análise das entrevistas realizadas com a professora”, informamos acerca de como realizamos as análises da pesquisa, com base no processo analítico denominado como etapa da educação escolar que se propõe a possibilitar aos alunos autonomia nos estudos, formação para a cidadania e habilitação para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho Análise de Núcleos de Significação, com suas etapas, que são levantamento dos pré-indicadores, os indicadores e constituição e análise dos Núcleos de Significação. Explicamos como cada uma dessas etapas foi sendo constituída para possibilitar a análise das narrativas da participante da pesquisa.

A sétima seção, cujo título é “MEU MUNDO CAIU”: As significações de educação inclusiva da professora de alunos com NEEs na escola regular”, são expressas as explicações acerca da análise das narrativas da professora, por meio dos três Núcleos de Significações, constituídos por meio das três etapas, conforme a seção anterior; E, concluindo, as considerações finais, em que foi possibilitado à pesquisadora que expressasse os significados e os sentidos acerca da pesquisa investigada, ressaltando que as significações neste estudo não se encerram e que possibilitam novas significações por aqueles que tenham interesse em embasar-se nela.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NEEs: Gênese e atualidades

Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca da História da Educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), cuja finalidade consistiu em desvelar as significações¹⁴ sociais em torno dessa história nas diferentes sociedades ao longo dos tempos. Justificamos que a análise da trajetória histórica da educação escolar de alunos com NEEs se torna necessária para a compreensão acerca da constituição de novas significações dos professores para a educação desses alunos nos dias atuais. Compreendemos, como assinalado por Freire (2011, p. 103), que “[...] olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor se conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro [...]”, motivo pelo qual revisitamos construções teóricas para apresentar a História da Educação de alunos com NEEs.

Assim, conhecer a História da Educação de alunos com NEEs se apresenta como possibilidade para analisarmos os diferentes significados e sentidos constituídos acerca da educação desses alunos. Entendemos, como Assunção (2007, p. 1), que as construções teóricas, isto é, os conhecimentos a serem apropriados, apresentam-se “[...] organizados a partir de textos, de uma linguagem que reflete e refrata o mundo. As teorias não só descrevem o mundo, mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem”.

Para tratar de questões educacionais de alunos com NEEs, dialogamos com autores como Mazzotta (2005), Prioste, Raiça e Machado (2006), Almeida (2007), Bueno (2011), Jannuzzi (2006) e Vygotski (1997), que nos deram embasamento teórico para identificarmos características a respeito do processo de escolarização desses alunos. Com o exposto, estruturamos esta seção em duas subseções: a primeira, denominada “A educação especial e inclusiva mediando a História da Educação de alunos com NEEs”, para apresentarmos as discussões visualizadas em diferentes períodos da sociedade; e a segunda, intitulada “O movimento dialético da exclusão e da inclusão na compreensão das significações sociais da educação de alunos com NEEs”.

2.1 A educação especial e inclusiva mediando a História da Educação de alunos com NEEs

¹⁴ Significações constituem-se nas categorias analíticas Significados e Sentidos, com base na Psicologia Sócio-Histórica. (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Nesta subseção, destacamos características que evidenciam os cenários histórico, social e educacional de alunos com NEEs, os movimentos educacionais que mediaram o processo educacional deles, as primeiras instituições que serviram como ambientes escolares para eles e as ações educacionais que estão presentes nas escolas que realizam a educação inclusiva. Essa educação tem como finalidade democratizar o acesso e a permanência de todos os alunos, indistintamente, nas escolas regulares.

No contexto histórico e social sobre o processo educacional de pessoas¹⁵ com NEEs, é possível identificar transformações. Ao revisitarmos literaturas que apresentam o cenário histórico da educação de alunos com NEEs, desde a Idade Antiga aos dias atuais, é possível analisar períodos de exclusão e de inclusão de pessoas com NEEs.

Com base nos estudos de Mazzotta (2005, p. 18), apresentamos o contexto sócio-histórico que descreveu sobre períodos de exclusão social das pessoas com NEEs, considerando relevante o que o autor ressalta, ao especificar:

Na antiguidade clássica pautada pelo ideal de perfeição, as pessoas com deficiências eram eliminadas, como acontece hoje em algumas sociedades indígenas, por motivos religiosos ou crenças comuns. Na Idade Média, acreditava-se que muitas pessoas eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio; em seguida, com o início da produção mercantil, elas foram consideradas incapazes e, posteriormente, deficientes. Durante o Nazismo, a eliminação das pessoas com deficiência recomeçou, não mais associada a culturas específicas, e sim baseada numa motivação aparentemente irracional, guiada pelo princípio da eugenia, ou seja, de purificação.

Nas análises do referido autor, foi possível assimilar que as pessoas com deficiência passaram por momentos de exclusão total do contexto social. As justificativas para tal exclusão eram dos mais diversos motivos, como aqueles evidenciados por aspectos físicos, cognitivos e comportamentais e aqueles oriundos de cultos que purificavam a alma, pois a deficiência era considerada impura e as pessoas deveriam ser eliminadas.

Nesses períodos históricos citados por Mazzotta (2005), havia divergências quanto ao tratamento dado às pessoas com deficiências. Em algumas épocas, elas eram passíveis de homicídios. Em outras, eram consideradas como possuídas pelo demônio, necessitando de

¹⁵ Em determinados momentos da escrita deste texto utilizamos a expressão “pessoas com NEEs”, quando descrevemos sobre períodos em que não se pensava na educação delas, sobretudo, nos períodos em que se evidenciavam a sua exclusão. Em outros momentos da escrita, escrevemos “alunos com NEEs”, para evidenciar períodos em que já se presenciava a educação deles.

purificação, como totalmente incapazes de conviver em sociedade. A compreensão de que os deficientes possuíam alma, mas sem virtudes, corrobora com o que demonstrara Corrêa (2010), ao apontar para a “[...] grande dificuldade que as culturas da época tinha para entender as diferenças entre as pessoas e, notadamente, para lidar com elas”.

Após o século XV, que consistiu na transição do feudalismo ao capitalismo, com o avanço da ciência, as pessoas com deficiências passaram a ser internadas em hospitais gerais e em sanatórios, como solução encontrada diante do contingente humano que perturbava a nova ordem social. Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 14) especificam que essas pessoas passaram a ser motivos de estudos, pois prevalecia a compreensão “[...] na hereditariedade, tanto das deficiências quanto das características socialmente indesejáveis”.

Para Mazzota (2005, p. 16), no que diz respeito ao atendimento dispensado às pessoas com deficiência:

Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. ‘As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores’.

Para esse autor, durante séculos, as pessoas que nascessem com alguma deficiência, ou mesmo a adquirissem, eram vistas como possuidoras de deficiência por força divina, mística, sobrenatural. Essas características as tornavam indignas de conviver em sociedade, de participar das diferentes atividades oferecidas pelos setores sociais.

Acerca desse período, século XVIII, sobretudo na segunda metade, os estudos de Almeida (2007) contribuem para a concepção de que, com o surgimento das reformas humanistas, passa-se a discutir tratamento para aqueles que eram considerados como desvio de conduta normal para a época, com possibilidades de cura. A autora acrescenta que, se o desvio não tivesse cura e continuasse a perturbar a ordem social, “[...] era necessário esterilizar e segregar um grande número desses ‘degenerados mentais e sociais’” (ALMEIDA, 2007, p. 95). Segundo ela, no percurso da história da humanidade, as pessoas com deficiências são significadas como passíveis de infantilismo e de segregação.

Esse período se apresentava com característica de exclusão social e, conseqüentemente, de exclusão educacional de pessoas com NEEs, visto que as necessidades emergentes para o desenvolvimento da sociedade de cada período excluía-nas das atividades produtivas necessárias para a época, pelos diversos motivos já apresentados. Essa realidade de

exclusão social se apresentou como possibilidade para o surgimento de demandas por inclusão, que surgiram mediadas pelas necessidades presentes nas sociedades que se sucedem, mediante as transformações na ciência, na tecnologia e na arte.

Na discussão desta linha de tempo acerca da educação de alunos com NEEs, encontramos os estudos de Vygotski (1997, 2007, 2014), com contribuições teóricas acerca da aprendizagem e o desenvolvimento humano. Destacamos, diante do exposto, uma de suas coletâneas, “Fundamentos da Defectologia”, na qual apresenta estudos a respeito do desenvolvimento da pessoa com deficiência e a escola especial.

Nessa obra, Vygotski (1997) já realizava estudos acerca das formas de exclusão pelas quais as pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais eram relegadas ao abandono, aos sacrifícios, aos homicídios e a outras formas de exclusão, propondo educação que considerasse a superação da deficiência. Para o autor russo, essa superação deveria ocorrer em espaços sociais e educacionais, pois se devia “[...] construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não diminuir as dificuldades que derivam do defeito, e, sim, dar atenção a todas as forças para compensá-lo [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 47, tradução nossa)¹⁶.

Vygotski (2007) ensinou que, se almejamos o perfeccionismo na atividade de alunos com NEEs, devemos olhá-los não somente como pessoas que apresentam limitações, mas que essas limitações sejam motivações, estímulos para impulsioná-los à socialização, à aprendizagem. Ao realizar estudos com pessoas com deficiências sensoriais e mentais, o autor (1997, 2007) apresentou conhecimentos revolucionários para o seu tempo quanto ao movimento de segregação ao qual essas pessoas estavam submetidas, e teceu críticas à escola especial para alunos com deficiências:

Sem dúvidas, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera nociva, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. Neste ambiente tudo alimenta o defeito, tudo fixa no cego, na sua cegueira e o ‘traumatiza’ precisamente nesse ponto. [...]. Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade. [...] A outra medida consiste em derrubar

¹⁶ “Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a lá supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensar lo.”

os muros de nossas escolas especiais. (VYGOTSKI, 1997, p. 84, tradução nossa).¹⁷

Vygotski (1997) reafirma o seu pensamento revolucionário quanto à educação de alunos com NEEs, pois já desenhava, imaturamente, a proposta da educação inclusiva. Ao criticar a escola especial, considerava que ela não favorecia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, reduzindo a atividades e conhecimentos que não propiciavam condições adequadas de aprendizagem e de desenvolvimento, pelo contrário, limitavam essas características do ser humano, apresentando-lhe uma realidade fácil de conviver, sem prepará-los para as adversidades, para os conflitos sociais.

Os estudos de Vygotski (1997) possibilitaram a compreensão de uma base teórica e prática relevante para o conhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiências, pois defendiam a importância das relações sociais para a formação e o desenvolvimento delas. Para ele, não se pode pensar em sucesso ou fracasso na aprendizagem quando se considera apenas os aspectos orgânicos das pessoas com deficiências.

Na obra “Fundamentos de Defectologia”, Vygotski (1997), ao dar ênfase ao desenvolvimento de pessoas deficientes, contribuiu satisfatoriamente para a produção de novas significações acerca da aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas. Essa obra despertou estudos e reflexões críticas que possibilitou o surgimento da educação inclusiva, temática que tem sido motivo de debates e de críticas na atualidade.

Para autores como Prioste, Raiça e Machado (2006) e Bueno (2011), é na Idade Moderna que surge a História da Educação especial. Bueno (2011, p. 68) acrescenta, sobre o surgimento dessa história, como “[...] esforço da moderna sociedade democrática de integração desses **sujeitos intrinsecamente diferentes** ao meio social” (grifos do autor). Essa sociedade se apresenta, inicialmente, amparada no paradigma do modelo clínico ou médico, visto que “[...] os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se ‘encontrava’ misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade.” (ALMEIDA, 2007, p. 36).

¹⁷“Sin embargo, lá escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto com el ambiente normal, aísla al ciego y lo sitúa em un microcosmos estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado a su medida, donde todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada em común com el mundo normal em el que debe vivir el ciego. En lá escuela especial se crea muy pronto una atmosfera rancia, um régimen de hospital. El ciego se mueve dentro del estrecho ámbito de los ciegos. En este ambiente, todo alimenta el defecto, todo fija al ciego em su ceguera y lo ‘traumatiza’ precisamente em ese punto. [...]. Por su naturaleza, lá escuela especial es antisocial y educa lá antisociabilidad. [...] La otra medida consiste em derribar los muros de nuestras escuelas especiales”.

No paradigma do modelo clínico, na análise de Glat e Fernandes (2005, p. 36), a “[...] deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando havia a área educacional, era considerada pelo viés terapêutico”. Nessa perspectiva, de deficiência como doença, foi que a educação de pessoas com NEEs esteve significada e ainda está presente nas significações dos profissionais da educação nos dias atuais, especialmente quando há relação do aluno especial na escola regular com a necessidade de profissionais especializados na área da saúde que os acompanhem no processo de escolarização.

Acerca da área da saúde mediando esse segmento educativo, Padilha (2007, p. 32) comenta:

Muitos estudos têm sido desenvolvidos no Brasil. Dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre-docência têm sido defendidas, assim como livros e artigos publicados; palestras, conferências e debates têm acontecido com a finalidade de questionar e enfrentar a incorporação do modelo médico pelas áreas que pretendem estudar o desenvolvimento humano. Estes estudos, de uma forma ou de outra, explícita ou implicitamente, abordam o problema da relação biológico-cultural. O que é do organismo e o que é da vida em sociedade. O que é genético e o que é da experiência de vida com outras pessoas. Tais questões estão presentes nos estudos que assumem uma visão de homem como totalidade, como ser de relações, histórico.

Para Padilha (2007), considerar o modelo clínico centrado nos aspectos biológicos das pessoas com deficiências sobrepondo ao social traz consequências severas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, como, por exemplo, estagnações ou limitações das atividades que teriam condições de realizar, se mediado pelo outro mais experiente. A autora apresenta estudos da área de Medicina¹⁸ que já possibilitavam análise e valorização das relações sociais determinantes para as condições concretas de vida de todas as pessoas, principalmente daquelas com deficiências.

Atentamos para o fato de que Vygotski (1997), no final da década de 1920, criticava a clínica diante da intervenção quanto à deficiência das pessoas. Para ele (1997, p. 110), a clínica não dava conta de explicar a natureza das deficiências e, conseqüentemente, as práticas realizadas não eram suficientes para o desenvolvimento dessas pessoas porque selecionavam os grupos com base nos aspectos negativos, e “[...] qualquer pessoa compreende que nada é

¹⁸ Ver autores como Werner (1997) e De Carlos (1999).

mais indesejável que a seleção de acordo com as particularidades negativas”¹⁹ (tradução nossa).

A literatura de Vygotski (1997) trouxe benefícios para a educação de alunos com deficiências, pois compreende as relações sociais como essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Esse autor afirmava que “[...] o ensino e a educação de crianças cegas e deficientes devem ser planejadas como um problema de educação social; tanto psicológica como pedagogicamente se trata de um problema de educação social”²⁰ (VYGOTSKI, 1997, p. 60) (tradução nossa). Dessa forma, sem limitar esse processo somente às questões biológicas, o bielorrusso deixou-nos a análise de que a aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas se apresentavam como possibilidades para a compreensão de que, como alunos, se constituem e se desenvolvem no social.

É importante ressaltar que os estudos de Vygotski (1997) deixaram contribuições para reflexões atuais a respeito dos alunos com NEEs. Desde a década de 1970, o sistema educacional público vem garantindo o acesso de alunos com NEEs às escolas regulares, resultando na transformação do modelo clínico para o modelo educacional. Nesse entendimento acerca do processo educacional de pessoas com deficiências, foram criadas instituições filantrópicas, especializadas no atendimento a pessoas com deficiência mental.

Essas instituições tinham como política educacional o atendimento clínico e o assistencialismo. O seu surgimento, que marcou o processo de escolarização de alunos com NEEs, teve como referência o movimento de segregação que prevalecia na época e que tinha como característica separar alunos com NEEs dos demais.

A segregação de alunos com NEEs em escolas especiais e filantrópicas, na interpretação de Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 43), apresentava-se como “[...] ambientação segregada que deixou sequelas sociais, fortalecendo mitos, preconceitos e estereótipos”. Essas consequências marcaram e ainda marcam situações excludentes que os alunos com NEEs enfrentam nos diferentes contextos sociais, sobretudo no educacional. Isso acontece por conta das significações dadas ao ser deficiente, de pessoa que não apresenta capacidades cognitivas para apropriação de atividades de ensino aprendizagem. As ações de tais escolas eram

¹⁹“Cualquier persona comprende que nada más indeseable que lá eleccion de acuerdo com las particularidades negativas.”

²⁰“En nuestro país La enseñanza y lá educación de los ninos cegos y deficientes deben ser planteadas como un problema de la educación social; tanto psicológica como pedagogicamente se trata de um problema de educación social.”

mediadas por atividades de assistencialismos cuja finalidade era possibilitar que esses alunos adquirissem autonomia na realização de atividades da vida diária²¹.

O surgimento de instituições para pessoas com NEEs no Brasil está relacionado à época imperial (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2006). Nesse período, concernente ao século XIX, especificamente a época imperial, século XIX, anos de 1854 a 1857, conforme Jannuzzi (2006), foram criadas as primeiras instituições voltadas para esse público: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos.

As duas instituições surgiram como política de favor, como exposto por Bueno (2011, p. 102):

O surgimento de internatos dedicados à educação especial parece refletir a importação de certo espírito “cosmopolita” dos grandes centros, consubstanciado na criação dos institutos mais como resultado de interesses de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade.

O autor compreende que esses primeiros institutos surgiram como necessidade de criação de ambientes que oferecessem abrigo e proteção à parcela da população com deficiência sensorial, criados de modelos já existentes na França. No Brasil, as instituições citadas “[...] cumpriam a função de auxílio aos desvalidos, isto é, aqueles que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania” (BUENO, 2011, p. 101). O caráter de assistencialismo, presente nas características dos institutos, retrata e perpassa toda a História da Educação Especial.

O Instituto dos Meninos Cegos teve como finalidade, segundo Guerreiro (2007), o ensino que englobava noções básicas de leitura, de escrita, de Matemática e de Ciências até a educação profissionalizante, de modo que o jovem pudesse adquirir habilidades para uma profissão com autonomia. O foco era possibilitar que esse jovem cego pudesse tornar-se independente.

Já no Instituto dos Meninos-Surdos, que também surgiu com a finalidade de instrução, o currículo elementar se incorporava a algumas matérias do secundário. Havia o ensino profissionalizante, especialmente com base em técnicas agrícolas, pois, como salienta Lanna Junior (2010, p. 23), “[...] a maioria dos alunos era proveniente de famílias pobres do meio rural. Em meados da década de 1870, foram instaladas oficinas profissionalizantes de encadernação e sapataria”.

²¹ Para entender acerca das atividades da Vida Diária, ler o livro “Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física” (BRASIL, 2007).

Esses dois institutos perduram na atualidade com nomes diferentes: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos ficou conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos com sede no Rio de Janeiro. São instituições que podem ser consideradas importantes, pois foram as primeiras a deixar registros na História da Educação de pessoas cegas e de pessoas surdas no século XIX e marcam a história das pessoas com deficiências sensoriais.

Nos dias atuais, o INES oferece escolarização para alunos surdos da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, valorizando a língua oficial dos surdos, isto é, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O ensino no Instituto é ministrado por professores surdos e/ou bilíngues, ou seja, que dominam a Libras e a Língua Portuguesa, viabilizando o ensino aprendizagem de seu alunado. A apropriação dos conhecimentos formais ocorre na língua nata, a LIBRAS. Nas séries seguintes, os alunos são incluídos nas salas de aula da rede regular de ensino, com a presença de intérpretes de LIBRAS, quando há disponibilização desses profissionais pelo Sistema de Ensino.

O Instituto Benjamim Constant (IBC) segue a política de inclusão escolar, considerando que os alunos com deficiências visuais devem estar incluídos em escolas, durante o processo de escolarização. O IBC favorece as condições necessárias para que o aluno com deficiência visual, isto é, aqueles com cegueira e com baixa visão, tenham minimizadas as barreiras que encontram nas escolas regulares. Nesse Instituto, ocorre a transcrição dos livros didáticos da versão *Word* para Braille, distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para as escolas que têm esses alunos matriculados.

Os dois institutos, INES e IBC, preparam alunos com deficiência sensorial para a inclusão escolar e para o mercado de trabalho, ofertam cursos de formação contínua para professores, com fins ao ensino aprendizagem dos alunos cegos ou com baixa visão, e de alunos surdos. Há preocupação, também, com a formação dos diferentes profissionais das áreas da Saúde e da Assistência Social que almejam se especializar para a atividade profissional com alunos com NEEs.

Jannuzzi (2006) discorre que, no Brasil, o século XIX foi favorável apenas para os deficientes visuais e os surdos, pois foram envolvidos no cenário educacional da época. Os alunos surdos e os alunos cegos participavam de escolas especiais que estavam organizadas para prepará-los para conviver socialmente na família, “[...] com ensino das atividades de vida diária (habilidades básicas) e da socialização das pessoas com deficiência.” (MAGALHÃES, 2011, p. 94).

Outro movimento que embasou a educação de alunos com NEEs e que antecede a educação inclusiva é o de integração e normalização, que se apresenta no contexto da educação de alunos especiais em forma de lei. Essa legislação tinha como prerrogativa, para Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 16), a obrigatoriedade “[...] das instituições a melhorar o sistema educativo, criando estrutura que pudesse oferecer às crianças com deficiência uma educação em ambiente menos restritivo possível, isto é, uma educação em meio normal”.

O movimento de integração e normalização apresentou avanços no campo da educação de alunos com NEEs, mas esses foram motivos de polêmicas pelas significações sociais que surgiam quanto à sua interpretação. Seguindo essa compreensão, Omote (1999, p. 4) desvela:

A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Esse movimento educacional ainda permeia o cenário atual, notadamente quando se trata do início do ano letivo, em que as famílias omitem a deficiência da criança ou não querem aceitá-la como especial. Isso acontece para aproximar esses indivíduos ao máximo daqueles que não têm necessidades especiais, para, assim, não serem rejeitados pela escola, não conseguindo uma vaga para estudar. Ou mesmo, com receio de preconceitos, de *bullying* e de discriminação.

Com a integração, as escolas recebiam matrículas de alunos com NEEs, porém, os encaminhavam para as classes especiais, que eram salas de aula dentro do espaço físico da escola regular, mas somente para alunos com necessidades educativas especiais. Nesse movimento, segundo Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 16), a possibilidade de integração estava relacionada:

À capacidade de as pessoas com deficiências superar as barreiras físicas, arquitetônicas, programáticas e de atitudes. Neste caso, a normalização é transferida do meio à criança, ou seja, para que as crianças em situação de deficiência pudessem conviver com os demais em meio “normal”, elas deveriam se “normalizar” o máximo possível.

O movimento pela integração no processo de escolarização de alunos com NEEs, matriculados na escola regular, estabeleceu como condição, para que pudessem se transferir

da classe especial para a sala de aula regular, que eles se normalizassem o mais próximo possível de quem não tem NEEs. Esse movimento não prosperou.

Em análise a esse modelo educacional, de integração, refletimos que, nesse período, a possibilidade de integração dos alunos com NEEs era pensada como algo que tivesse relação com explicações sobrenaturais, isto é, na compreensão de que, em um passe de mágica, o aluno deixaria de apresentar deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para se tornar uma pessoa **dita normal**, estando habilitado ao ingresso na escola regular. Ledo engano!

Nos anos 1990, em contraposição aos dois modelos anteriores, de segregação e de integração, surge a educação inclusiva. O movimento da educação inclusiva não surgiu ao acaso. Glat e Blanco (2009, p. 26) destacam:

Nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, aliada aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar como alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino.

Como vimos afirmando, as significações acerca da educação de alunos com NEEs vêm mudando ao longo dos períodos históricos. E, nos dias atuais, elas tendem a acompanhar as condições socioeconômicas e culturais da demanda social, criando, sobretudo, condições para que esses alunos aprendam e se desenvolvem em ambientes sociais e possam participar, ativamente, dos diferentes setores da sociedade.

Pertencer a grupos sociais, participando e se envolvendo em atividade nos diferentes setores da sociedade é realidade que antigamente poderia ser considerada como atentado aos bons costumes e à moral de determinados períodos da nossa história, diante da cultura que prevalecia. A exemplo da antiga Esparta, em que se valorizava o corpo físico para servir ao governo na defesa da Pátria, o processo de seleção para o serviço militar ocorria logo que a criança nascia. Assim, as crianças que apresentavam alguma deformidade ou deficiências eram mortas (RECH, 2007). Cultuava-se, nessa sociedade, o aspecto físico das pessoas, a perfeição do corpo, especialmente da figura masculina.

Podemos considerar que a atual sociedade vive momento histórico considerado inovador, diante da necessidade de aceitar, de conviver e de conhecer a diversidade humana e cultural. É época propícia também à reflexão acerca dos pensamentos e das ações que asseveravam as formas de discriminação e de exclusões que afligiram, e ainda afligem grupos

humanos considerados diferentes. Para isso, discorreremos sobre o que analisam Ferreira e Guimarães (2003, p. 17) em relação ao atual momento histórico:

Isso desvela a face ética do projeto humano de construir alternativas para uma sobrevivência fundamentalmente fraterna e ressalta a pluralidade dos caminhos, indicando o significado político das relações sociais, ao reafirmar que um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, e neles mesmos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivências entre os homens.

Conforme analisam Ferreira e Guimarães (2003), o atual século XXI se apresenta como um avanço perante os séculos que o antecederam quanto à maneira de se aceitar e de se compreender a inclusão de pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nos diferentes espaços da sociedade, principalmente no educacional.

Partimos, nesta discussão, da ideia de que a década de 1990 é considerada como marco de referência para a inclusão de alunos com NEEs nos contextos educacional e social. Nessa década, diversos documentos e várias normatizações foram produzidos nos cenários internacional e nacional contribuindo para modificar aspectos sociais e educacionais acerca da condição das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentre os documentos oficiais, destacamos a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 14), considerada um marco no processo inclusivo. Essa Declaração afirma que todas as escolas seguindo “[...] com orientação para educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para a construção da sociedade inclusiva e a obtenção de uma real educação para todos”.

Outros documentos legais foram proclamados, também sob as perspectivas de organismos internacionais e de agências financiadoras, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No caso do documento expedido pelo PNUD, a inclusão passa a representar para muitos a consagração da educação, pois atende às diferenças individuais e defende que a escola deve ajustar-se às necessidades dos alunos com NEEs, e não o contrário. Há críticas acerca desses documentos legais quanto à sua forma de inserção no âmbito educacional, mas não é propósito nosso discuti-los, pois não teria relação como os objetivos da pesquisa²².

²² Ver produções de Kassab (2011), Mendes (2006) e Facion (2012).

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 9) se torna referência para a educação de alunos com NEEs, ao preceituar que a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, passa a integrar o documento regular da escola, na qual a proposta pedagógica deve ser elaborada:

[...] promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Com esse documento legal (BRASIL, 2008), os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que não participavam da escola regular, no período de escolarização, passam a frequentá-la com os mesmos direitos e os mesmos deveres que os demais já usufruíam.

Nas diretrizes dessa Política (2008), há a determinação de que, aos alunos com NEEs matriculados na escola regular, deve-se ofertar e realizar o Atendimento Educacional Especializado²³ (AEE), disponibilizando recursos, serviços e orientação quanto à utilização desses recursos no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas do ensino regular. O AEE, prioritário para alunos com NEEs matriculados em escolas do sistema de ensino regular, apresenta-se “[...] hoje proposto prioritariamente nas escolas, através de espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 33).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), a educação especial está contemplada, dentre outras funções, para a realização do AEE e tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes [...].

A educação especial mediada pelo AEE na escola regular passa a ser entendida como complementar e/ou suplementar à formação desses alunos. Tal atendimento acontece no horário contrário ao que o aluno com NEEs estuda na sala regular e possibilita minimizar as dificuldades encontradas por ele no processo de escolarização formal, facilitando a atividade

²³ O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, e a todas as etapas e as modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

de ensino aprendizagem e promovendo a acessibilidade na escola. Esse atendimento é realizado, geralmente, por profissionais com formação na área da educação especial/inclusiva.

Pensamos como Aranha (1995, p. 69), quando sinaliza acerca das dificuldades de acerca das propostas para as políticas de inclusão escolar e acerca da falta de investimentos para a inclusão de alunos com NEEs, ao fazer críticas a essas políticas expondo que o:

Discurso é vazio! Copiado de outras realidades e não aprendido e construído na prática e na dinâmica das relações sociais. Politicamente correto, não é ainda, entretanto, fruto de reflexão, de opção e de construção desta sociedade. Para o sistema sócio-político-econômico brasileiro, o garantir condições para o exercício da cidadania para o deficiente ainda não interessa de fato.

É notório que, para se fazer a inclusão escolar com qualidade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, é preciso investimento em políticas educacionais que deem condições favoráveis aos profissionais da educação e aos alunos com NEEs. É necessário que haja formação dos professores e que seja criada uma rede de apoio que considere a realidade social dos alunos, dos docentes, dos gestores escolares, das famílias e dos profissionais de saúde, para que atendam às crianças, aos jovens e aos adultos com NEEs incluídos na escola regular e com eficiência.

É salutar que os embasamentos legais, como a Constituição Federal (1988), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tenham endossado a obrigatoriedade de ações para a inclusão escolar de alunos com NEEs. Por mais que tenhamos conhecimento de que somente os embasamentos legais não bastam para que seja materializada uma ação, evidenciamos que, sem tais leis, a inclusão social e a educacional para alunos com NEEs se apresentaria com dificuldades para sua realização, pois a legislação torna obrigatória e assegura a realização de determinadas ações, mesmo que não seja seguida pela totalidade dos gestores.

Os cenários históricos que se apresentaram como exclusão de pessoas com NEEs, antes de as escolas de educação especial e inclusiva para esses alunos tornaram-se motivos de estudos, de dilemas, de polêmicas para estudiosos do ensino voltado para esse segmento. Com o exposto, ressaltamos que, ao estudar essas escolas, foi possível refletir criticamente a respeito do modo como a sociedade interpretava as pessoas com NEEs quando se referia ao processo de escolarização delas.

Nesse percurso histórico, propomos um movimento dialético que desvelamos essencial para a apropriação e a compreensão do referido campo educacional, que está mediado pela exclusão, pela segregação e pela inclusão. Esses alunos foram, e ainda são, excluídos e segregados social e educacionalmente.

De acordo com Duarte (2006), cada pessoa se apropria daquilo que é produzido e constituído historicamente, assim como adquire os elementos que considera como essenciais à sua formação humana, necessários à sua humanização. Diante dessa compreensão, tratamos, a seguir, da discussão acerca da unidade dialética entre exclusão e inclusão, pois essa se apresenta como categoria necessária para entendermos as transformações ocorridas no processo de inclusão de alunos com NEEs.

2.2 O movimento dialético exclusão e da inclusão na compreensão das significações sociais da educação de alunos com NEEs

Nesta subseção, apresentamos os processos de exclusão e de inclusão, social e educacional, de pessoas com NEEs tendo por base as produções elaboradas sobre o desenvolvimento educacional delas. As diferentes produções culturais que surgiram acerca da exclusão de pessoas com NEEs emergiram de compreensões da necessidade de inclusão. Na compreensão da unidade exclusão e inclusão dos referidos alunos, podemos analisar os significados e os sentidos que foram se constituindo no desenvolvimento da sociedade, sobretudo, na sistematização da educação desses alunos.

Vários foram os preconceitos construídos e acumulados ao longo da trajetória de exclusão pela qual as pessoas com necessidades educativas especiais passaram. As condições precárias a que estavam submetidas, passíveis de homicídios e de não aceitação social, constituíram-se como prerrogativas para o desenvolvimento de uma política de inclusão social e educacional para os dias atuais, visto que a defesa dos direitos humanos é tida como fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Como fora evidenciado, identifica-se que a dialética que une exclusão e inclusão deve ser evidenciada como possibilidade de compreensão dos contextos histórico e social da educação de alunos com NEEs.

Fazer parte de um momento caracterizado como de exclusão marcou a história dessas pessoas com NEEs, especialmente por essa significação ter sido atribuída por uma sociedade em que as pessoas consideravam existir um padrão de ser humano para conviver nesse

período, isto é, um ser humano que não apresentasse imperfeições físicas e mentais (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). Esses alunos estão sendo incluídos nas escolas regulares, mas encontram dificuldades para que a inclusão venha a ser realizada sem discriminações, preconceitos ou outras características sociais que os excluem.

Nas discussões acerca da unidade dialética que envolve a exclusão e a inclusão, que caracterizam cenários não somente de pessoas com NEEs, mas daquelas menos favorecidas economicamente, Sawaia (2012, p. 9) expressa:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Em relação a essa compreensão acerca da dialética entre inclusão e exclusão, consideramos que a educação inclusiva evidenciada nas escolas está fadada apenas à inserção, isto é, os alunos estão na escola, dentro da sala de aula, mas não são dados a atenção e o acompanhamento de que necessitam para a aprendizagem e o desenvolvimento deles. Os alunos com NEEs ao serem apenas inseridos na escola regular, consideramos que eles apresentam dificuldades para alcançar êxito no processo de escolarização e para apropriar-se das atividades de ensino aprendizagem realizadas, pela falta de condições de atendimento de suas especificidades.

Esses alunos se tornam passíveis de pejorativos que, na maioria das vezes, estão relacionados apenas aos aspectos orgânicos dos alunos com NEEs. Esses pejorativos gestam subjetividades, neles e em seus familiares, que se caracterizam pela discriminação e pela revolta com a realidade educacional em que estão envolvidos.

Nesse contexto, ao trazer à tona as categorias exclusão e inclusão, faz-se necessário compreender, como Sawaia (2012, p. 8), que essa categoria “[...] apresenta contradição na sua constituição: a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa)”. A exclusão, constituindo-se de sua contrariedade, tem como seu par dialético, a inclusão.

Ao refletir acerca da característica da exclusão pelas quais as pessoas com NEEs passaram, destacamos que ela se apresenta fortemente na atualidade. Clarificando o que foi dito, entendemos que as necessidades que a sociedade capitalista demanda para as pessoas que necessitam sobreviver nela favorecem a presença fortíssima de barreiras físicas e sociais

que impedem o desenvolvimento social de alunos com NEEs, tais como: educação desprovida de condições para atender às singularidades na aprendizagem e no desenvolvimento de cada aluno e mercado de trabalho que atenda às limitações inerentes a cada pessoa que apresenta deficiência. Acrescentamos o que aborda Aranha (1995, p. 70), quando ratifica as dificuldades que a exclusão apresenta pela não inclusão dos alunos de que tratamos:

A sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de apreender uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos "diferentes" segregados. Com isso, todos perdemos em consciência, em comportamento e, conseqüentemente, em possibilidades de transformação.

Depreendemos com o que afirma a autora, que a sociedade atual, imersa em diversidades humanas, deve possibilitar condições favoráveis de convivência com as diferentes pessoas, aceitando-as nas suas características físicas, comportamentais, bem como culturais. Com essa convivência, há possibilidades de desenvolvimento da sociedade, pois haverá possibilidades de trocas de experiências pessoais e sociais que poderão propiciar transformações nas pessoas e na coletividade.

No início deste século XXI, as discussões acerca da participação dos alunos com NEEs na sociedade tomaram palanques, em defesa de sua inclusão social e educacional (BRASIL, 1988, p. 1996). Já é possível presenciar a participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, dentro da Lei das cotas²⁴, nas atividades paraolímpicas, nas escolas públicas e privadas, bem como no Ensino Superior, mesmo que de forma incipiente.

A inclusão de alunos com NEEs na escola regular, emanada pelas políticas de educação inclusiva, rompe com a escola tradicional, que concebe as crianças com necessidades educativas especiais sem possibilidades e com limitações à inclusão escolar na rede regular de ensino. Para tanto, embasamo-nos no significado que Fogli (2010) evidencia à palavra inclusão, que é o de encerrar, colocar dentro, confinar ou bloquear, com origem no latim *includere*. Acrescentamos que o verbo incluir tem várias acepções, todas elas com o sentido de algo ou de alguém inserido em conjuntos de coisas ou pessoas (FERREIRA, 2010).

O conceito de inclusão que defendemos e apresentamos neste estudo é aquele que se refere à atividade social, consciente e transformadora, com fins a incluir alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, considerando os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos para o processo de escolarização com qualidade. Esse conceito

²⁴ Ver informações acerca da lei de contratação de Deficientes nas Empresas, em Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

de inclusão se torna essencial para o processo da educação inclusiva, pois nos embasamos no pensamento de Vygotski (2009) acerca da valorização dos aspectos culturais das relações humanas. Tais aspectos culturais, ao mediar o processo educacional, modificam e transformam ações humanas como a de intervir na compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Entendemos que a mediação dos aspectos culturais que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com NEEs na escola regular, deve ser intencionada a fim de que as significações de professores sobre a educação inclusiva sejam transformadas, sobretudo daqueles que consideram que a permanência destes alunos na escola inclusiva só deverá acontecer por meio de profissionais especializados. Dessa forma, poderão ser constituídas novas significações acerca da educação desses alunos e a respeito do processo de ensino aprendizagem realizado na escola regular em que eles estão incluídos. Nessa perspectiva, há possibilidades de construção de novos significados e sentidos que visem à transformação de cada pessoa, na sua individualidade constituída historicamente. Coadunamos, entretanto, como Duarte (2013, p. 17):

Por um lado, tanto no pensamento quanto na ação, não se cria o novo sem a apropriação do já existente. Não se podem criar novas ideias do nada, é preciso trabalhar a partir das ideias existentes. Isso não é negativo, ao contrário, é uma característica humana muito importante (poder partir das gerações passadas).

A necessidade de assimilar e de interpretar a realidade cultural apropriada se torna essencial para que se possa refletir criticamente sobre ela. Diante do que já foi produzido historicamente, é importante não tomá-lo como uma cultura fechada, mas como passível de constituição de novos significados, a partir do existente, com o fim de contribuir para a formação de novas culturas, que tenham relação com a época vigente.

Nessa discussão de constituição da sociedade vigente, em relação à cultura formal já existente, analisamos acerca da transformação dos significados e dos sentidos atribuídos à educação especial e à educação inclusiva de alunos com NEEs, para confirmar a ideia de Vygotski (2007) de que os significados se transformam.

Destacamos o desenvolvimento dos significados da educação especial, objetivados por estudiosos brasileiros nas produções do campo da pesquisa e da teoria educacional. Para isso, tivemos como referência autores que encampam a discussão da educação especial e inclusiva e que endossam essas discussões que envolvem desde o período da antiguidade até os dias atuais. Os diferentes estudos sobre os processos de exclusão e inclusão pelos quais se

constituem a educação de alunos com NEEs foram evidenciados por autores como Mazzotta (2005), Bueno (2011), Jannuzzi (2006), Silva e Facion (2012), Dellani e Moraes (2012) e Glat (2009), que nos possibilitaram interpretar significações para a compreensão da necessidade de constituição da educação inclusiva para os dias atuais.

Nos escritos de Mazzotta (2005), evidenciamos descrições a respeito dos períodos da Antiguidade à Idade Média, em que se identifica a ausência de qualquer menção à educação inclusiva e em que os significados de educação para as pessoas com NEEs eram expressos em ações de exclusão, de homicídios e de segregações. Nos textos de Jannuzzi (2006), ao discorrer acerca das escolas pedagógicas no cenário da educação especial, a autora expõe que, até a década de 1970, não há referências a currículos e à formação de professores para a escolarização desses alunos.

Nos estudos de Glat (2009), de Silva e Facion (2012) e de Dallani e Moraes (2012), evidenciamos as significações acerca da educação inclusiva que surgem na Modernidade e que estão presentes nos debates e nas discussões sobre o processo de escolarização de alunos com NEEs.

Na análise da educação de alunos com deficiências, apreendemos, nas discussões de Mazzotta (2005), significações sociais mediadas por preconceitos diante de aspectos físicos, cognitivos e comportamentais das pessoas com deficiências. Esses preconceitos são oriundos de tradições religiosas que defendiam a deficiência como um tipo de impureza da alma, excluindo as pessoas acometidas de algum tipo de deficiência do convívio social.

Jannuzzi (2006, p. 171) depreende que os enfoques na educação especial, antes da década de 1970, tinham como referência a deficiência da pessoa, pois se compreendia que “[...] o que faltava a este alunado [da educação especial] quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc. em relação ao considerado normal [...]” o classificava como deficiente, anormal. O padrão para fazer parte da educação especial era o de ser diferente de quem era considerado normal. A autora acrescenta, ainda, que o ensino realizado em escolas regulares tinha características elitizadas, pois eram frequentadas em grande parte por pessoas de classes socioeconômicas mais abastadas, favorecendo ainda mais a exclusão social de alunos com deficiências.

Segundo Jannuzzi (2006), por a escola ter como referência a deficiência, muitas crianças que tinham comportamentos diferenciados e/ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos eram englobadas em grupos de pessoas com deficiência mental. Aumentava-se a quantidade de pessoas com deficiência pela negligência no campo

educacional, que não investia em políticas que considerassem as singularidades de cada aluno para o ensino e a aprendizagem escolar, excluindo essas pessoas do sistema educacional.

Nas produções teóricas de Mazzotta (2005) e Januzzi (2006), foi possível identificar significações de exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais da educação formal, isto é, em períodos históricos não se pensava em ensino para pessoas com deficiências. Já nos estudos de Silva e Facion (2012) e de Glat (2009), apreendemos significações a respeito do processo de inclusão escolar de alunos com NEEs, ressaltando que a educação inclusiva é uma alternativa para que não ocorra exclusão de nenhum aluno da escola.

Os estudos dos autores citados no parágrafo anterior foram essenciais para subsidiar a discussão acerca da educação de alunos com NEEs, pois possibilitaram que fosse evidenciada a importância do movimento dialético exclusão e inclusão, na constituição das significações que envolvem a educação inclusiva. É possível depreendermos que, para que haja o estudo de determinado objeto de estudo, devemos embasar nossas investigações nas produções já existentes.

Recorremos a Vygotski (1997, p. 47) para explicar que “Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseiam na amplíssima utilização da experiência das gerações anteriores, isto é, de uma experiência que não se transmite de pais a filhos através do nascimento. Chamá-la-emos experiência histórica”.

A partir da década de 1980, para Silva e Facion (2012), os alunos com NEEs começaram a ter acesso à escola regular, pois se pôde conhecer um maior número de alunos com deficiências frequentando as escolas regulares, mesmo que em meio turno. Para os autores Silva e Facion (2012, p. 182), desenvolveu-se, nessa década, o contexto educacional inclusivo, pois:

A escola inclusiva procura valorizar a diversidade existente no alunado inerente à comunidade humana, ao mesmo tempo em que busca repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos.

Com possibilidades para que o aluno com NEEs tenha suas limitações e suas potencialidades reconhecidas, Silva e Facion (2012) relatam que a inclusão desses alunos na escola regular favorece a aprendizagem e o desenvolvimento deles, pois não se aceita a sua exclusão e a sua segregação. Esses autores significam que a educação inclusiva consiste em

um movimento educacional que respeita e valoriza as particularidades de cada indivíduo, com e sem deficiências, em que a inclusão é o lema social.

A inclusão escolar, para o sistema educacional, é considerada como uma inovação, cuja finalidade se apresenta distorcida e polemizada pelos mais diferentes segmentos sociais e educacionais. Segundo Dallani e Moraes (2012, p. 3), a educação inclusiva consiste em um “movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade”, isto é, incluir na escola regular alunos com NEEs nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, sendo esse processo embasado pela Constituição Federal (1988) e por outras leis que tratem dos direitos humanos.

Sassaki (2010, p. 40), ao contribuir com a defesa de uma sociedade para todos, dá à educação inclusiva significação de “[...] um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas”. Para o autor, essa perspectiva de ensino se torna relevante para que a sociedade seja mais democrática, em que as condições sejam mais favoráveis para que as pessoas possam usufruir dos direitos e dos deveres que lhes são oferecidos.

É importante ressaltar que a inclusão escolar perpassa por saber que os alunos com NEEs não são diferentes dos demais, pois eles se constituem na trama das relações sociais, em que aprendem e se desenvolvem na mediação com o outro mais experiente, motivo pelo qual devem participar de todas as ações oferecidas pela sociedade. Pensamos como Aranha (1995): a inclusão é essencial para o desenvolvimento da sociedade e que se deve investir no reconhecimento de que as escolas que implementam essas práticas educacionais são as mais favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, pois “O fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem” (p. 75). Stainback e Stainback (1999) complementam que o resultado é um sistema educacional forte e eficiente para todos os alunos.

Glat (2009), que também traz considerações acerca da educação inclusiva, ao desvelar que, a partir dos anos de 1990, houve reconhecimento da necessidade da educação inclusiva nos diferentes países, dentre eles, o Brasil. Para a autora (2009, p. 16):

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

A partir das significações de educação inclusiva evidenciadas por Glat (2009), é possível depreender mudanças acerca da educação para os alunos com NEEs. Nessas significações, essa educação prestigia esses alunos, não os excluindo da escola regular, ao contrário, dando-lhes condições de acesso e de permanência, com possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento considerando suas necessidades.

Diante das significações acerca da educação de alunos com NEEs que identificamos nos estudos produzidos pelos autores que serviram de embasamento para as discussões apresentadas nesta subseção, não se pode deixar de considerar que todas as pessoas são seres sociais, aprendem, transformam e se desenvolvem no convívio com as outras pessoas e, portanto, com a apropriação da cultura construída socialmente. Nesse contexto, desvelamos que a constituição das significações de educação especial e inclusiva se transforma ao longo do tempo mediada pelo desenvolvimento social e pela necessidade de políticas educacionais que viabilizem melhorias e transformações pessoais e sociais.

Ao trazer essas significações por meio dos textos dos autores, compreendemos que elas podem ser transformadas, havendo a necessidade de uma análise crítica da realidade educacional vivenciada e das condições objetivas e subjetivas pelas quais os envolvidos nesse processo se encontram.

Recordamos os estudos de Vygotski (2009, p. 398) para sustentar a afirmação de que as significações das palavras são transformadas, pois ele, ao estudar a relação entre pensamento e palavra²⁵, identificou o significado dessa relação como uma unidade do pensamento e da linguagem. O autor russo defende a tese de que “[...] a descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a [...] descoberta principal”. Com esse pensamento, podemos depreender que uma palavra sofre mudanças ao longo do tempo e que a significação de um fenômeno social também pode mudar.

Neste contexto, concebemos educação como atividade intencional e social, que se apresenta como “[...] um processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação.” (CHARLOT, 2006, p. 15). Para tanto, inferimos que os fenômenos no campo da educação constantemente passam por mudanças com possibilidades para a sua melhoria.

Os alunos com necessidades educativas especiais têm, em seu legado histórico, registros de exclusão social e educacional, pelo fato de apresentarem aspectos físicos, mentais e comportamentais considerados inadequados para a vida social nas diferentes épocas da história da nossa sociedade

²⁵Para conhecimento mais aprofundado desta discussão de Vygotski (2009), ler capítulo 7, do livro *Construção do Pensamento e da Linguagem*.

capitalista. Ressaltamos, com o exposto, que conquistar espaço na sociedade, como cidadãos de direitos e de deveres, sendo respeitados e tendo oportunidade de usufruir dos benefícios sociais, isto é, o direito à saúde, à educação e ao lazer, é uma tarefa árdua, notadamente no contexto de sociedade em que vivemos.

Quando se trata de pessoas que apresentam características físicas, mentais e comportamentais consideradas inadequadas, ao que se entende como ideal para um cidadão, certamente as dificuldades para conquistar esses direitos se tornam muito mais complexas. Torna-se essencial, para os dias atuais, a discussão acerca da luta dessas pessoas para conquistar um lugar na sociedade. Nessa assertiva, coadunamos com Marx e Engels (2002, p. 25):

Os homens são os produtores de sua representação, ideias etc., mas os homens reais, os que realizam, tal como foram condicionados por um desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe compreende, incluindo até as suas formas mais avançadas. A consciência não pode ser mais do que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo de vida real.

É necessário que tenhamos conhecimento da realidade objetiva na qual estamos e somos envolvidos e, a partir dela, produzi-la e transformá-la conscientemente, oportunizando aos considerados diferentes ou desiguais condições de igualdade social, partindo da atividade real dos homens.

No movimento dialético entre exclusão e inclusão, encontramos produções teóricas que apresentam períodos em que não se aceitava ou se discutia acerca da educação inclusiva de alunos com NEEs. As pessoas que eram consideradas fora dos padrões de normalidade eram rejeitadas pela sociedade, por serem consideradas sem condições de contribuir para a transformação social. Vygotski (1997) tece críticas a esses padrões estabelecidos, pelos quais pessoas tidas como anormais eram estigmatizadas por conta de suas características individuais destoantes.

Os significados de exclusão social e educacional de pessoas com NEEs ainda permanecem vigentes na consciência da maioria dos profissionais da educação, que, em suas ações, os excluem e os segregam das atividades escolares. Contrário a essas ações, Lima (2006, p. 21) destaca a importância da educação inclusiva como possibilidade para uma sociedade mais justa e igualitária, ao afirmar:

A importância da Educação Inclusiva, no sentido de procurar formas para superar as situações de exclusão, reconhecendo o direito a ser diferente e envolvendo toda sociedade no atendimento às pessoas com deficiências, sua

tarefa é estimular a participação social plena de todos os grupos que estão em situação de exclusão.

A autora Lima (2006) ressalta a importância da educação inclusiva como reconhecimento das relações de igualdade entre todos os cidadãos, em que os direitos sociais, dentre eles o de ser diferente, devem ser respeitados e validados.

Ao trazemos à tona discussões acerca da educação inclusiva, devemos ter em mente, como Alonso (2013, p. 1) afirma que essa educação compreende a “[...] educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos”. A educação inclusiva propicia a valorização da diversidade, considerando as particularidades de cada aluno, pois leva em conta que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

A educação inclusiva, conforme os autores Stainback e Stainback (1999, p. 21), fundamenta-se em uma proposta educacional em que a “[...] educação é uma questão de direitos de humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Para eles, não se deve aceitar a segregação ou mesmo a exclusão de estudantes das instituições de ensino regulares.

Esses autores (1999) consideram que a educação inclusiva traz benefícios para a sociedade, para os professores e para os alunos, pois concebem que a sociedade se prepara para receber pessoas com limitações físicas e comprometimentos mentais, os professores refletem sobre sua atividade educativa para o ensino aprendizagem respeitando as singularidades de cada aluno e estes se desenvolvem e aprendem com aqueles mais experientes. Podemos evidenciar, diante do exposto, que a construção de novos significados e sentidos sobre determinado objeto social se torna um movimento desafiador para as pessoas.

As discussões apresentadas em torno da educação de alunos com NEEs tiveram como finalidade desvelar as significações sociais acerca da educação de alunos com NEEs e foram constituídas nas produções de estudiosos acerca da temática. Consideramos, a partir das análises desveladas neste texto, que existiram mudanças nas significações sociais atribuídas à educação de alunos com NEEs, a partir das quais conseguimos desvelar características de exclusão social dessas pessoas e suas necessidades de inclusão nos cenários social e educacional. Essas significações estão presentes na consciência das pessoas nos dias atuais, mas com sentidos diversos constituídos de rejeições, de discriminações e de segregação.

Com este estudo, propomos que a sociedade em geral reflita e questione criticamente os seus conceitos e os seus pré-conceitos em torno da educação de alunos com NEEs, pois, neste

século, esses alunos encontram oportunidade de conviver em diferentes espaços da sociedade, principalmente no educacional, a partir da educação inclusiva.

Nas discussões até agora evidenciadas, apreendemos que a educação de alunos com NEEs foi mediada por movimentos de exclusão, de segregação, de integração ou normalização e de inclusão. Esses movimentos devem ser considerados quando se deseja compreender as significações sociais acerca da educação de alunos com NEEs, isto é, acerca da constituição da educação desses estudantes.

Na sequência, apresentamos uma seção com discussões que envolvem as escolas, os professores e os alunos da educação escolar formal, como reconhecimento dos direitos de alunos com NEEs à educação inclusiva.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desvelando reflexões e produções teóricas

A escola de Ensino Médio tem como finalidade preparar os alunos para que eles tenham condições para a continuidade dos estudos, possam ingressar no mercado de trabalho e se constituam como cidadãos reflexivos e críticos diante do cenário social em que vivem. (BRASIL, 1996). E o professor se torna essencial para que essas finalidades sejam alcançadas.

Nesta seção, apresentamos discussões acerca da importância da escola, sobretudo a de Ensino Médio, para evidenciar as possibilidades da educação inclusiva e para apresentar discussões sobre quem é o professor dessa etapa de ensino, que se torna mediador no processo de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e que, nesse contexto também se forma profissionalmente.

Para isso, discutimos a seguir acerca das possibilidades voltadas para o Ensino Médio em relação à inclusão escolar de alunos com NEEs.

3.1 O Ensino Médio como última etapa da Educação Básica: possibilidades para a educação inclusiva?

Analisamos que a escola regular se torna necessária para a formação e o desenvolvimento cultural de todas as pessoas. Nesse processo, compreendemos que todas as pessoas se constituem nas relações sociais e que estas possibilitam que se tornem cidadãos ativos, com oportunidade possibilidade para transformar a sociedade em que vivem e a si mesmos.

Nos dias atuais, as políticas que consideramos como desafio para os profissionais da educação, especialmente os professores, tratam da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a qual tem como prerrogativa que todos os alunos com NEEs sejam incluídos em sala de aula da escola regular, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Como foi ressaltado na seção anterior, antes dessa política não se discutia acerca da educação desses alunos: ou eles estudavam em escolas especiais ou estavam segregados em salas de aulas específicas para seu atendimento de forma assistencialista.

Diante das mudanças surgidas no sistema educacional que possibilitam a inclusão escolar de alunos com NEEs, trazemos reflexões acerca da educação destes alunos no Ensino

Médio. Para isso, apresentamos discussões sobre como esta etapa escolar vem se constituindo diante das políticas educacionais que regem o cenário educacional, para que possamos entender porque essa etapa de ensino se torna relevante para as pessoas, para a sua formação social. Além disso, evidenciamos as possibilidades de ingresso, de permanência e de conclusão dessa etapa de ensino pelos alunos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, surge tendo por base a Constituição Federal de 1988 e apresenta alterações no campo educacional, tornando-o complexo, ao considerar na constituição da Educação Básica, as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas etapas são essenciais para a formação das pessoas, mas a última é a que consideramos como fundamental para que os alunos tenham sua consciência mais desenvolvida, tenham capacidades de refletir, de argumentar e de criticar acerca da realidade em que vivem e possam contribuir para transformar a sociedade em que estão inseridos e a si mesmo, com autonomia e responsabilidade social.

O Ensino Médio é considerado, com base na atual Legislação da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), como a última etapa da Educação Básica, tendo duração de três anos. Esse nível de ensino tem por finalidade, conforme o Artigo 35, Parágrafo II, do referido documento, a “[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 276). É a etapa de ensino que possibilita ao aluno acesso ao Ensino Superior, progressão no trabalho e desenvolvimento da autonomia pessoal e social, atendendo à sua formação geral.

Essa legislação, nos artigos 36-A e 36-B, incluídos pela Lei n. 11.741, de 2008, estabelece a educação profissional técnica de Nível Médio como facultativa e que esta irá preparar o aluno para o ensino de profissões técnicas. Essa educação poderá ser realizada de forma: “I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. (BRASIL, 1996, p 277). O ensino técnico profissionalizante na modalidade de Ensino Médio é apresentado aos alunos:

Com oportunidade de assegurar aos jovens cidadãos e cidadãs de consolidarem e aprofundarem conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar os estudantes de instrumentos que os permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento das compreensões dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (BRASIL, 2008).

Ao analisar o exposto, apresentado nos artigos citados da Lei n. 11.741/2008, entendemos que, para que essas características sejam consolidadas e favoreçam os alunos que delas possam usufruir, há a necessidade de investimentos em políticas educacionais. Essas terão de conceber o Ensino Médio como uma etapa de escolarização a ser cumprida com fins à formação dos alunos e com oportunidade para se atingir conhecimentos mais elaborados e essenciais para se viver em uma sociedade capitalista.

A formação técnica se torna um desafio para os alunos do Ensino Médio. Para ratificar essa concepção, apresentamos a perspectiva dos críticos da reforma educacional do Ensino Médio, tais como Carneiro (2012), Dayrell (1996), Frigotto (2004), Kuenzer (2000, 2010), Viamonte (2011) e Zibas (2005). Esses autores alertam que devemos estar atentos ao fato de que não é possível pensar a formação de alunos do Ensino Médio voltada apenas para a sua profissionalização, notadamente quando se trata de alunos das camadas menos favorecidas economicamente.

A formação de alunos do Ensino Médio, compreendida como um fazer estritamente profissionalizante, com uma atividade mecanizada para o trabalho, com conhecimentos que os doutrinam para o mercado profissional, para a produção de materiais, limita as possibilidades desses alunos de se desenvolver criticamente e de interpretar as ideologias dominantes de grupos sociais que se consideram donos do poder. Inferimos que é nessa etapa de ensino que mais se deve dar oportunidade aos alunos de assimilar os problemas sociais de seu entorno, acerca da situação econômica, social e política na qual estão envolvidos, dentre outras questões, para que possam refletir criticamente e apresentar inovações para o desenvolvimento e a transformação social.

Para discutir a respeito do Ensino Médio, apresentamos a análise de Viamonte (2011) de que a realidade educacional brasileira se apresenta com uma profunda crise nessa etapa de ensino, fruto do processo de internalização da economia capitalista. A autora assim como Carneiro (2012), faz crítica à LDBEN de 1996 ao considerar que as escolas de Ensino Médio estão centradas apenas na preparação para os exames vestibulares. Ela afirma que “[...] grande parte das escolas privadas concentra seus esforços em preparar os estudantes para os exames vestibulares e as escolas públicas não são capazes de organizar uma formação que supere a educação geral e a técnica.” (VIAMONTE, 2011, p. 41).

Para Kuenzer (2000, 2010), Zibas (2005) e Kuenzer (1996), as dificuldades apresentadas no Ensino Médio são evidenciadas ao longo da história da educação brasileira. Segundo o que analisaram esses autores, isso acontece porque o Ensino Fundamental e o

Ensino Superior sempre tiveram suas finalidades e seus objetivos bem definidos no âmbito das leis educacionais. No entanto, somente a partir da promulgação LDBEN, de dezembro de 1996, foi que o Ensino Médio passou a ser reconhecido como etapa da Educação Básica, com suas diretrizes e suas finalidades expressadas nos artigos 35 e 36 da referida Lei e com os recursos financeiros para investimentos.

Mediante esse reconhecimento Krawczyk (2011) considerou que ele veio tardiamente e que apresenta controvérsias quanto à sua institucionalização. A autora (2011, p. 755) destaca:

A premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo Governo Federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos.

Para a autora, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e do Médio aconteceu tardiamente apenas depois de governantes, sob pressão, considerarem que tinham uma dívida social com a população estudantil em condição menos favorável e que, assim, com a fixação da obrigatoriedade, atenderiam às necessidades regionais surgidas na primeira década de 2000.

As tentativas de elaborar documentos que demonstrem potencializar as atividades direcionadas para o ensino aprendizagem no Ensino Médio se tornam evidentes após a Lei n. 9394/94. Com o exposto, temos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), um documento que propôs que sejam subsidiadas produções teóricas e práticas para o trabalho no Ensino Médio, mas que só perdurou até o ano 2010. Esse documento, como afirma Moehlecke (2012, p. 39), teve “[...] sua ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho”, características que não atendiam “[...] as diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como as transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio”.

Esses aspectos embasaram a constituição de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse novo documento de diretriz (BRASIL, 2013, p. 146) foi elaborado em cumprimento das novas exigências educacionais decorrentes da “[...] aceleração da

produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional”.

Observa-se, entretanto, que há mais preocupação com elaborar documentos legais do que com produzir projetos e ações para serem desenvolvidos pelo MEC e pelos governos estaduais, com a finalidade de conhecer quem é o aluno dessa etapa de ensino e conceber como a atividade de ensino aprendizagem deve ser realizada para que atenda às novas demandas buscadas pelo Ensino Médio. Nessa interpretação, é possível entender porque, nos dias atuais, “[...] mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população” (BRASIL, 2013, p. 146).

Diante do exposto, surge a reflexão o que as escolas de Educação Básica, sobretudo aquelas que ofertam o Ensino Médio, têm feito para acompanhar e potencializar o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento desses adolescentes, jovens e adultos? As necessidades dos alunos da referida etapa educativa estão sendo satisfeitas diante das condições que eles vivenciam no cotidiano da escola?

As respostas para essas reflexões são difíceis de elaborar, especialmente quando se trata de questões sobre jovens do Ensino Médio. A discrepância se evidencia na análise da atual LDBEN (BRASIL, 1996), que regulamente a faixa etária de estudantes da etapa citada, com idades entre 15 e 17 anos. Entretanto, embasados em Carneiro (2012), evidenciamos que essa faixa etária nem sempre corresponde à realidade dos alunos que estão e que buscam essa etapa escolar. Podemos considerar que nem sempre esse é o público que encontramos nas escolas públicas. Há alunos que ultrapassam essas idades. Em se tratando daqueles com NEEs, raros são os que ingressam com 15 anos no Ensino Médio.

Limitar a faixa etária de ingresso e de conclusão não resolverá as polêmicas que são evidenciadas nessa etapa da Educação Básica. Como Carneiro (2015, p. 26) é preciso ir além da compreensão do acesso ao Ensino Médio, mas propor condições de permanência para que esses alunos estejam motivados a concluí-lo e a prosseguir nos estudos, pois:

Vivemos em uma sociedade do conhecimento, da educação escolar incrementada e no mundo das cidades. Entre a cidade e a escola existe algo em comum: a diversidade dos que nela estudam. Mas há igualmente, uma grande diferença: se nossas cidades estão se transformando em espaços de aprisionamento de identidades e de exclusão, nossas escolas públicas de Ensino Médio devem se transformar em espaços de emancipação e de

inclusão. Perceber essa dupla convergência e essa dupla divergência é fundamental para a escola de Ensino Médio como premissa valorizada de um currículo aberto à **força plástica da vida**. (grifo do autor).

O autor sinaliza para a necessidade de que, em uma sociedade do conhecimento, deve-se valorizar a diversidade nela existente. Acrescentamos, com o exposto, que, tendo à escola de Ensino Médio a finalidade de formação geral do indivíduo e da preparação para o trabalho, faz-se necessário que ela esteja integrada para que se formem cidadãos críticos reflexivos que saibam libertar-se das ideologias dominantes e que colaborem com o desenvolvimento da sociedade. É preciso, ainda, que haja relação entre o que é vivido pelos alunos que buscam essa etapa da Educação Básica com os conhecimentos sistematizados, destacando a possibilidade de tornar o currículo mais atrativo para eles, que os faça apreender os problemas sociais, para que possam refletir sobre estes problemas e atuar criticamente no exercício da cidadania.

Dayrell (1996) colabora para reafirmar a necessidade de os professores de Ensino Médio aproveitar a realidade socioeconômica e cultural da heterogeneidade dos alunos para relacionar aos conhecimentos que são apreendidos nessa etapa de vida escolar. Isso se daria de modo a oportunizar que fossem potencializadas as habilidades cognitivas e sociais desses alunos, dando-lhes condições de discussão da realidade em que vivem, para que vejam na escola de Ensino Médio uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento social.

Segundo o autor (1996, p. 5), para conceber quem são esses jovens e para motivá-los ao prosseguimento de seus estudos, é necessário entender que:

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais.

A escola consiste em espaço de aprendizagem, de desenvolvimento, de troca e de apreensão de experiências, de valorização das diferenças e de respeito a elas, de atividades escolares que considerem a totalidade das dimensões humanas dos participantes desse processo educativo, os alunos, os professores e os funcionários. Nesse contexto, considerando os alunos na sua diversidade e valorizando as qualidades das experiências e das relações sociais que eles trazem previamente, as condições para que sejam motivados a permanecer na

escola são minimizadas, e se evita que haja consagração das desigualdades e das injustiças pelas quais são acometidos nas suas comunidades.

Nessa circunstância de apropriação de conhecimentos e de possibilidades de emancipação, diante das mazelas sociais, depreendemos acerca da relevância destacada ao ensino formal, realizado pela escola como uma das mais importantes e eficazes instituições sociais responsáveis pelo processo civilizatório, capaz de promover o conhecimento, transmitir experiência e produzir novas interpretações de mundo e de comportamento. Eizirik (2009, p. 39):

Não se trata, penso eu, de uma experiência passiva, mas revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, compromissada com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito e já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos, busca novos horizontes, inventa-os.

Ressaltamos a relevância dada à educação formal por Eizirik (2006), pois, segundo o autor fica evidente que por meio desta é possível a apropriação de conhecimentos culturais, o que é essencialmente para que os alunos em processo de escolarização possam contribuir significativamente com o desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

Recorremos a Lima e Facci (2012, p. 72), destacando sua reflexão acerca da relevância da apropriação de conhecimentos na escola formal ao ressaltarem acerca da relevância da apropriação de conhecimentos na escola formal e por ressaltarem que o professor se torna mediador da atividade de ensino aprendizagem em sala de aula, pois:

O professor ao transmitir o conteúdo curricular levará o aluno a patamares superiores, porque provoca nele outra relação com os objetos da realidade. A apropriação do conhecimento científico, por sua vez, provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, tais como a abstração da memória lógica, atenção concentrada entre outras funções, haja vista que a capacidade cognitiva não ocorre somente como 'decorrente dos' fatores biológicos. O tornar-se consciente da realidade envolve uma capacidade cognitiva que é desenvolvida por meio da apropriação do conhecimento.

As ideias apresentadas pelos autores colaboram para a reflexão de professores quanto à atividade de ensino aprendizagem que realizam em sala de aula. Isso demonstra a importância de se conhecer os conteúdos curriculares para que os alunos se tornem conscientes da realidade social em que vivem.

Os professores que trabalham em escolas de Ensino Médio têm como desafio conhecer, entender e se aproximar do jovem aluno que necessita dessa etapa de ensino. Esse aluno tende a se distanciar e a se evadir do Ensino Médio quando vê que seus desejos e suas necessidades não estão sendo alcançados. Alcançar o que pensam esses estudantes acerca da escola e acerca da educação possibilita ao professor melhor organização e planejamento de sua atividade docente. (DAYRELL, 1996).

Para entender quem é o aluno que busca o Ensino Médio, apropriamo-nos da interpretação de Gaeta e Masetto (2013), quando inferem que não é preciso recorrer a pesquisas para identificar que o perfil dos jovens alunos mudou ao longo dos anos, basta que os professores observem a própria sala de aula. Para esses autores, “[...] há um conjunto de alterações comportamentais nas atuais gerações de jovens, que vem tendo um impacto direto e contundente em sala de aula”. (GAETA; MASETTO, 2013, p. 45).

Essa compreensão nos faz recordar os alunos com NEEs que nela estudam, pois, em sua constituição, apresentam alterações comportamentais típicas da juventude, mas são incompreendidos em sala de aula e são pouco motivados para a participação nas atividades realizadas na sala de aula. Com o exposto, consideramos importante o que Padilha (2011, p. 114) defende em se tratando da educação inclusiva, na qual todos os alunos:

Devem compartilhar conhecimentos na escola inclusiva, o que exige escolas coerentes, tanto teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas. Esse é um dos focos possíveis para a discussão do papel da escola, da formação do professor e da democratização do ensino: alunos deficientes e não deficientes que estão na sala de aula têm direito de aprender de acordo com suas peculiaridades e necessidades.

Padilha (2011) considera que toda escola, da educação infantil à superior, constitui-se como inclusiva e que essas instituições não devem diferenciar ou mesmo excluir os alunos que delas necessitam de formação, mediados pela apropriação dos conhecimentos sistematizados nesse ambiente. É necessário considerar que as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos quando se trata de educação escolar, pois elas afetam e alteram o comportamento deles, principalmente daqueles que estão na faixa etária, ou mesmo aqueles que têm idade superior a 17 anos e ainda cursam o Ensino Médio.

Isso porque tais fatores são determinantes para que os educandos vejam nessa etapa possibilidades para que melhorem suas condições de vida em sociedade. Essa interpretação se evidencia na pesquisa de Krawczyk (2011), que analisa determinados grupos sociais quanto

ao ingresso, à permanência, à conclusão do Ensino Médio e à relação desse processo com sua vida social com sua vida social. A investigação citada registra como resultado que “[...] a questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando.” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Eizirik (2001), ao comentar acerca da relação educação e da escola com o acolhimento à diversidade, depreende que hoje é importante que:

Pensemos a escola como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm de muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la numa determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e mais complexa, que a engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo.

Não se pode pensar em ensino, aprendizagem, formação e desenvolvimento social na escola sem relacionar esses aspectos com a realidade vivida pelos que fazem a educação escolar, isto é, alunos, professores, técnicos, gestores e comunidade. Ao considerar essa relação, propõe-se transformar a realidade educacional, pois a escola se tornará um espaço de participação e de processos de formação de pensamentos reflexivos e críticos, possibilitando a ampliação da capacidade de emancipação daqueles que compõem a comunidade escolar.

Diante do exposto acerca da escola dos dias atuais, que enfrenta os desafios da sociedade do conhecimento e da informação, devemos defender os princípios de respeito e de valorização da diversidade que compõem essa instituição. Nessa análise, entendemos como Gaeta e Masetto (2013), quando sinalizam que o professor necessita conhecer e apreender as diversidades de culturas humanas que encontra em sala de aula, bem como as formas que elas se envolvem nas diferentes tarefas realizadas e os modos como ocorrem o ensino e a aprendizagem na atual sociedade e os conhecimentos científico, tecnológico e artístico.

Esses autores (2013), consideram que os alunos envolvidos no processo de escolarização, sobretudo do Ensino Médio, resistem à aula meramente expositiva, de aprendizagem passiva e sem interação com o professor. Estão sempre conectados, conseguem estudar “[...] fazendo duas ou mais coisas ao mesmo tempo (ler o texto, ouvir música e olhar na tela do computador). Dominam as tecnologias, e são influenciados por elas”. (GAETA; MASETTO, 2013, p. 46). Esse é o perfil dos jovens estudantes do século XXI, no qual a

escola, com seus profissionais, deve considerar com a finalidade de tornar as atividades mais atrativas, significativas e próximas da realidade de cada aluno.

A metodologia de ensino a ser trabalhada em sala de aula deve motivar os alunos à participação e à reflexão das realidades socioeconômica e cultural em que eles vivem. Com os pensamentos dos autores Moura e Barbosa (2006) e Hernández (1998), evidenciamos que a metodologia que está preponderando como atividade educacional realizada nas escolas na atualidade é denominada de metodologia de projetos.

Hernández (1998) considera que foi a partir da década de 1930 que a metodologia de projetos se tornou presente na atividade de ensino aprendizagem de várias escolas, trazendo, para o contexto educacional, temáticas pertinentes ao contexto sócio-histórico e político vigentes. Para esse autor, a atividade com projetos “[...] se propõe a presença, na escola, dos temas emergentes, de um currículo integrado, de uma complexidade que abarque um enfoque globalizado, no qual a interdisciplinaridade se faça presente” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

O processo de ensino aprendizagem mediado por projetos muda o foco da sala de aula do professor para o aluno, da transmissão mecanizada para a aprendizagem, da informação para o conhecimento sistematizado. Com essa metodologia, a ênfase se dá na unidade entre teoria e prática, na troca de responsabilidades e de tarefas e na exposição das atividades realizadas.

Ao que apresenta Hernández (1998) acerca da metodologia de projetos que surge durante a Escola Nova acrescentamos a crítica feita por Mesquita (2010, p. 66) a tal escola e à metodologia de projetos desenvolvida, ao especificar que “O próprio ‘ensinar’ como objetivo da escola foi questionado, sendo substituído pelas aprendizagens espontâneas dos alunos, guiadas por suas necessidades e interesses”.

A crítica a este método de ensino se apresenta embasada teórica e metodologicamente na lógica dialética e em teóricos como Saviani e Duarte (2012), Luckesi (2011), dentre outros. Para esses autores, nos dias atuais a Escola Nova já não demonstra a mesma eficácia como fora exaltada na época de seu surgimento, sendo suprimida e fazendo surgir a Pedagogia Histórico-Crítica, como se refere Saviani (2008), ou a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, como denomina por Luckesi (2011), esta denominação que passaremos a utilizar nesta seção. Essa escola pedagógica se torna necessária para a formação do ser humano crítico, reflexivo e capaz de intervir e de transformar a sociedade na qual vive, satisfazendo suas necessidades de sobrevivência individual e social.

Tal escola é evidenciada como necessária para a educação escolar da atualidade, pois propõe a formação de alunos críticos, participativos e reflexivos. A metodologia de projeto se

torna essencial para a atividade de ensino aprendizagem, pois, como afirma Luckesi (2011, p. 96):

Situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica, porque não há um aluno, ou grupo de aluno, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Se apreendermos a importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem, teremos possibilidade de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos mais desenvolvidos para os alunos que têm condições de discernir e de intervir acerca das ideologias dos dominantes postas na sociedade como verdadeiras.

Saviani (2008) destaca que a pedagogia histórico-crítica é a que mais tem fundamento quando se trata da formação das pessoas, visto que não é possível negar a existência do outro quando se versa sobre o processo de escolarização. Encontramos essa defesa em Duarte (2000, 2003, 2012) e em Facci (2004), os quais analisam que as atividades de ensino aprendizagem realizadas em instituições escolares compõem um processo intencional.

Duarte (2012) deixa assinalado que há confluência entre as ideias pedagógicas defendidas por Saviani (2008) e a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotski, Leontiev, Luria e outros. Esse autor (2012, p. 55) afirma que:

Essa escola da psicologia soviética desenvolveu muitos trabalhos teóricos e práticos orientados justamente pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural.

O aluno que chega à escola traz consigo situações do seu dia a dia, por estar envolvido em trama de relações sociais. Estas se apresentam por diferentes momentos: conflitantes, de adversidades, prazerosos e, às vezes, nefastos. Assim, ele necessita da intervenção social para que possa se constituir enquanto ser humanizado.

O processo de ensino aprendizagem, mediado pelos conhecimentos culturais apreendidos durante a escolarização, possibilita ao aluno a aquisição de capacidades mais

desenvolvidas. Essas se tornam essenciais para que o aluno possa refletir criticamente acerca dos problemas socioeconômicos e culturais que lhe são apresentados pela sociedade.

Reiteramos que a relação entre sociedade e escola deve ser assimilada nas relações pessoais, visto que o ensino aprendizagem sistematizado pelo social é apreendido na escola regular e apresentado novamente no social a partir das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos, demonstrando capacidades para a cidadania, com participação e transformação da sociedade. Nessa assertiva, Glat e Blanco (2006, p. 13) discorrem que:

É fundamental que a escola assegure a compreensão do mundo do trabalho, possibilitar aos alunos através de seus projetos político-pedagógicos oportunidades de, ao longo da vida escolar, aprenderem permanentemente; refletirem criticamente; agirem com responsabilidade individual e social; participarem do trabalho e da vida coletiva; serem solidários; poderem acompanhar e vivenciar as mudanças sociais; e enfrentarem problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada dos conhecimentos adquiridos, científicos ou tecnológicos.

É notório que a formação dos jovens alunos em espaços escolares não é fácil, dada a complexidade de informações que eles têm de se apropriar mediante a variedade de conteúdos que nos são apresentados diariamente. A realidade social deles, permeada por conflitos, insatisfações e significações sociais acerca da escola, a respeito do processo educativo como algo alheio à sua realidade, impõe-se como imperativa para que, nas escolas, eles consigam se constituir como cidadãos ativos e com participação nas atividades produtivas da sociedade.

Essas discussões acerca do aluno do Ensino Médio ora apresentadas retratam uma realidade educacional a ser refletida quando pautada nas discussões sobre educação escolar e na proposta de inclusão escolar de alunos com NEEs na Educação Básica, especialmente quanto às atividades de ensino aprendizagem voltadas para eles. As dificuldades que esses alunos apresentam quanto ao ingresso e à permanência no período de escolarização na escola regular são mais agravantes no ingresso no Ensino Médio.

Entrar nessa etapa da vida escolar e concluí-la têm se tornando um desafio para os sujeitos com necessidades especiais e uma conquista para os que conseguem terminá-la e uma conquista para estes alunos que conseguem concluí-lo. Garcia (2008) esclarece a dificuldade de acesso e de permanência desses alunos na escola regular já deve estar minimizada, levando em conta que, sendo a educação um direito garantido, na década de 1990 se mediou à universalização da Educação Básica, em que se considera que houve o surgimento da educação inclusiva. Com esse advento evidenciamos, nos diferentes setores sociais, como

educação, saúde, assistência social e outros, polêmicas, debates e estudos quanto à inclusão social e educacional desses alunos.

Não é possível negar que se trata de ganhos em relação aos direitos adquiridos por esses alunos quanto à sua escolarização, mas salientamos que as limitações de ingresso e de permanência, notadamente no Ensino Médio, superam as possibilidades de esses alunos galgarem êxito educacional. Com o exposto, ressaltamos a necessidade de intervenções no atual sistema educacional, para que esses consigam ingresso, permanência e progressão em todas as etapas da Educação Básica e que tenham condições de ingressar no mercado de trabalho e de continuar nos estudos, com possibilidades de atender às necessidades pessoais e sociais inerentes a todo indivíduo.

É interessante notar que as discussões que tratamos nesta seção sobre o Ensino Médio contribuem para que a comunidade acadêmica e a sociedade em geral analisem a educação de alunos com NEEs e reflitam acerca das dificuldades e as possibilidades deles de conseguir ingressar, permanecer e concluir tal etapa. As condições objetivas e subjetivas da educação inclusiva não são consideradas diante das especificidades que esses alunos apresentam, tais como as necessidades de adaptações de acesso à escola e, sobretudo, de acesso ao currículo, quando há necessidade de mediações específicas, isto é, das tecnologias assistivas, o que dificulta o êxito no processo de ensino aprendizagem. Além disso, torna-se importante ressaltar que o professor e aqueles que fazem a escola deveriam compreender essas especificidades e que as condições da instituição de ensino deveriam ser favoráveis para que a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos de fato aconteçam.

Mas qual é o perfil desse professor que, nos dias atuais, depara-se com essa diversidade de alunos, com e sem deficiências? As discussões para que possamos refletir a respeito do questionamento são desveladas a seguir.

3.2 A formação contínua mediando o ser professor de educação inclusiva

O aumento nas matrículas de alunos com NEEs na Educação Básica, nos anos de 2013 e 2014, foi expressivo. Como evidenciado por Chaves (2013), havia 620 mil estudantes especiais matriculados na escola regular em 2013. No ano seguinte, esse número foi superado, segundo o censo escolar (BRASIL, 2014), passando para mais de 900 mil. Esses dados se apresentam como favoráveis pelo seu quantitativo, mediante dados da educação inclusiva, pois, aparentemente, está acontecendo a inclusão escolar. É necessário, entretanto, refletir

sobre como se dá essa inclusão. Qual o perfil do professor que tem de lidar com a variedade de alunos atendidos pela escola regular?

A atividade da docência nos dias atuais se torna desafiadora. É possível depreender do exposto que são muitos os diferentes desafios acerca da precariedade das condições objetivas e subjetivas que o professor encontra na sua profissão, como escolas com estruturas físicas inadequadas, falta de recursos didáticos para a etapa de ensino trabalhada, baixos salários e, ainda, falta de formação inicial e contínua que possibilite ao professor acompanhar as inovações no campo da educação, surgidas pelas novidades constantes nas áreas da Ciência e da Tecnologia.

Dentre os inúmeros desafios que poderíamos continuar elencando, mas que não estão no foco deste estudo, um deles nos chama a atenção, o qual consiste no problema proposta para a pesquisa: a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) na escolar regular.

Mediante a demanda educacional da educação inclusiva destacamos a necessidade de formação contínua de professores. Esta, segundo Jesus e Effgen (2012, p. 17), torna-se relevante porque “[...] tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial”.

Acrescentamos a essa relevância o fato de que os cursos de formação inicial começaram a ofertar, tardiamente, disciplinas que discutem a educação especial/inclusiva (BRASIL, 2001). Os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos, em carga horária de 60h, não se apresentam como suficientes para dar condições ao professor e a futuros professores para a realização de atividades que possibilitem a inclusão de alunos com NEEs com qualidade.

3.2.1 A formação contínua e a constituição do ser professor

Envolvido na realidade educacional, o professor desenvolve a sua atividade de ensino aprendizagem em meio às adversidades da realidade social. Em determinadas épocas, as condições objetivas para o desenvolvimento dessa atividade se apresentam como pertinentes à realidade local em que ele trabalha. Já em outras, as condições presentes o impossibilitam de realizar atividades criadoras e transformadoras de si, de seus alunos e da comunidade que a escola pertence.

Propor produções teóricas acerca da formação de professores que já são formados pela academia e que já realizam a atividade da docência consiste no objetivo desta discussão. Nessa proposta, refletimos sobre quem é essa pessoa que se torna essencial na mediação do processo de escolarização dos alunos, dentre os quais os com NEEs, que outrora estavam excluídos, sem direitos sociais, havendo hoje leis que defendem direitos de acesso e de permanência, com qualidade, desses alunos na escola regular.

Esse profissional, no seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, torna-se um ser histórico, social, ativo, transformador e criador de significações, o que reflete sobre sua realidade social e, em especial, acerca da educacional, criando capacidades para transformar o seu entorno e, ao fazer isso, transformar-se (VYGOTSKY, 2007). Tal sujeito, que vive em um mundo ou em uma sociedade em transformação, necessita se relacionar com seus pares para compreender a cultura deixada por seus antepassados, significando-a produtivamente e a transmitindo para as gerações que estão por vir.

O professor, como cada um de nós, constitui-se nas relações sociais, diferenciando-se pela capacidade produtiva, por seu trabalho e suas implicações sociais. Para ratificar a compreensão apresentada, nos apropriamos da discussão de Padilha (2014, p. 170) acerca da condição humana do professor e sua formação, que reitera a tese de Vygotski (2007) o qual afirma que o homem é um ser que tem sua origem social na história.

Para Padilha (2014), ao se constituir como professor, esse profissional realiza seu trabalho ou sua atividade tendo como referência a finalidade a ser alcançada. Sua prática é elaborada em condições de ser executada, já que o docente tem conhecimento sobre o que será trabalhado, possibilitando sua efetivação em conformidade com a finalidade pretendida. Esse processo é possível, pois a condição humana do professor tem sua gênese na origem social, na história, na sua capacidade de apropriar-se das significações sociais e construir sentidos sobre os objetos objetivados. (VYGOTSKI, 2007).

Ao desvelar acerca da formação de professores, inferimos que ela se torna condição basilar para o desenvolvimento e a aprendizagem da atividade profissional de professor. Mendes (2010), ao apresentar produções teóricas que discutem acerca da formação de professores, escreve que é considerável que diferentes autores possam convergir para a necessidade de apreensão de novos conhecimentos científicos e de práticas institucionais acerca dessa profissionalização. Acrescentamos a esse pensamento, autores que são referência quando se trata de formação de professores, tais como Nóvoa (1997), que propõe um olhar acerca da profissão docente, Schön (1997), que apresenta a ideia do professor como um

profissional reflexivo, e García (1999), que traz uma discussão que busca uma mudança educativa.

Para Garcia (1999), a formação de professores apresenta três etapas, a saber: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. Iremos nos deter nesta última etapa porque consideramos, como Silva (2011), que esta formação tem, dentre outras, a finalidade de suprir limitações de uma formação inicial fragilizada em seus conteúdos científicos e pedagógicos e na relação entre teoria e prática.

Acrescentamos, à compreensão de Silva (2011), as análises de Veltrone (2011) e de Lima (2010), realizadas pela constatação empírica por meio de entrevista com professores. Essas pesquisas retrataram acerca da realidade da formação inicial de docentes quanto à discussão acerca da educação inclusiva. Elas trazem informações de que durante essa etapa de formação, os sujeitos não foram contemplados com nenhuma disciplina que tematizasse a educação especial e inclusiva.

Podemos afirmar que a temática da educação especial e inclusiva já se faz presente nos debates dos dias atuais e nos currículos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior, especialmente nos cursos de Licenciatura em que se discutem propostas para a reformulação de suas matrizes curriculares destes cursos. Formação que se impõe como necessidade social, como resposta, dentre outras, às novas propostas na escola para as diversidades e as diferenças humanas e sociais.

Consideramos como Pimenta (2012), Tardif (2010) e Freitas (2007), que a formação contínua possibilita a apropriação de reflexão da prática e o aprofundamento teórico-metodológico da atividade de ser professor, assim como favorece a troca de experiências entre os profissionais da educação, de forma a minimizar a possível lacuna deixada pela formação inicial em relação à matéria da educação especial e inclusiva. Nessa perspectiva, trazemos a compreensão de Oliveira e Santos (2014, p. 229) acerca da formação de professores em educação inclusiva como uma atividade que deve ser “[...] amplamente discutida em todos os espaços formativos para que sejam conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial como na contínua”. E, que, propicie aos professores condições para que realizem a inclusão escolar de alunos com NEEs.

O conceito de formação contínua que nos servimos para embasamento neste estudo é o apresentado por Garcia (1999, p. 21), que a compreende como “[...] atividade em que o professor em exercício adquire habilidades e competências para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e que o prepare para o desempenho de novas tarefas”. Consideramos tal entendimento como adequado à realidade educacional, passível de reformas educacionais,

realizadas conforme demanda do contexto sócio-histórico e pelas quais os professores são envolvidos, mas que, na sua maioria, não são conhecedores delas.

Ao considerar o professor como ser humano capaz de transformar a realidade em que vive e que realiza atividades produtivas consideradas como necessárias para si e para o outro, inferimos que se faz necessário que haja aceitação e apropriação das novas ideias, políticas e práticas que venham surgir das inovações no contexto da educação (IMBERNÓN, 2010). Para tanto, faz-se necessário refletir acerca das condições objetivas e subjetivas encontradas pelo professor em processo de formação, que podem se apresentar com ou sem possibilidades para inovação.

Como apreendemos, a constituição da natureza do ser humano se dá historicamente. Nesse entendimento, não podemos distanciar o homem da realidade em que vive, que é passível de constrangimentos, de aspectos negativos ou de contradições. Com o exposto, trazemos como exemplo a proposta da educação inclusiva, reforma que surge no contexto educacional frente a uma realidade enfrentada pelos professores e que os acomete a sentimentos negativos, de se sentirem despreparados para a atividade da docência diante dos alunos com NEEs.

Como possibilidades para se compreender as exigências surgidas pela reforma educacional que se propõe à construção de sociedades inclusivas, com escolas adaptadas para isso, o professor, ao recorrer à formação contínua, busca por meio do aperfeiçoamento de sua atividade acompanhar as transformações e as inovações da área educacional (IMBERNÓN, 2010) das contradições da realidade objetiva e subjetiva que lhes são postas na realização de sua atividade de docência.

As discussões acerca da educação inclusiva necessitam de reconhecimento pelos professores, pois se trata de incluir um grupo de alunos que legalmente tem seus direitos garantidos, mas que pouco se tem feito para que esses sejam postos em prática. Nessa perspectiva, Pacheco e Flores (1999, p. 47) comentam que a perspectiva de aprender a ensinar “[...] é um processo que resulta articulação entre a teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático”. Em outras palavras, os autores destacam que o que o professor conhece sobre ele, sobre os alunos, sobre os conteúdos e a respeito do contexto educacional não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas, principalmente, pelo “[...] contato com situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas, ou seja, por uma metacognição orientada para o contexto escolar”.

Com essa interpretação, ressaltamos a importância das relações sociais para o pleno aprendizado e desenvolvimento de todas as pessoas, quanto à construção dos conhecimentos

sistematizados para a formação como ser individual e social, pois o que nos tornamos nada mais é do que o reflexo refratado da sociedade na qual estamos inseridos (VYGOTSKI, 2007).

Ao considerar o professor como ser humano capaz de transformar a realidade na qual vive, que realiza atividades produtivas tidas como necessidades para si e para o outro, inferimos que se faz necessário que haja aceitação e apropriação das novas ideias, políticas e práticas que venham surgir das inovações no contexto da educação (IMBERNÓN, 2010). Para tanto, é preciso refletir acerca das condições objetivas e subjetivas encontradas pelo professor em processo de formação sendo que elas podem se apresentar como possibilidades para a transformação de seu processo de ensino aprendizagem realizado em sala de aula e para o uso da criatividade nele.

Tratar acerca da formação de professores que exercem suas atividades em escolas regulares e que têm alunos com NEEs nos remete à reflexão de que, ao descortinar a atual realidade da educação, faz-se necessário vislumbrar novas formas de pensar, de sentir e de agir dos professores diante de sua atividade de ensino. Primando pela qualidade dessa atividade na escola, Azzi (2012, p. 66) considera:

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. A realidade da sala aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho, e nesta os limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização.

Não podemos falar acerca da melhoria na qualidade da educação de alunos da Educação Básica sem ressaltar a importância da formação de professores relacionada com as políticas sociais existentes. Como propõe Azzi (2012), a formação realizada de maneira isolada se esvazia da proposta de profissionalizar esse profissional como reflexivo e crítico na sua atuação.

Na interpretação de que os problemas sociais necessitam se relacionar às atividades escolares, assim como o contrário, destacamos a política de educação inclusiva que medeia, nos dias atuais, a educação escolar de alunos com NEEs. Situamos nessa perspectiva que a educação inclusiva, conforme Eizirik (2003), se “[...] aplica no processo de inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os

seus graus; é o cruzamento entre o movimento da educação inclusiva e a busca de escola de qualidade para todos”.

A formação de professores para as atividades de ensino aprendizagem de alunos com NEEs é uma questão que apresenta complexidade, pois evidenciamos dentro da escola formas diversas de atividade do professor com esses alunos, a exemplo do AEE, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, e da atividade inclusiva, realizada na sala de aula regular (BRASIL, 2008). Esta última consiste em foco de discussão nesta pesquisa.

É nessa perspectiva e com base em Jesus (2009) que conceituamos a formação de professores em educação inclusiva como:

A capacidade dos professores em trabalhar as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva; que sejam capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucesso.

Os professores na sua atividade encontram diversidade de alunos, com culturas, ritmos de aprendizagem e história de vida que devem ser considerados para que o processo de escolarização seja possibilitado. Conseguir criar situações que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem frente a esse contexto é o desafio que o professor se depara, mas que nem sempre as condições objetivas e subjetivas presentes na realidade desse profissional possibilitam criar essas situações.

A formação contínua em educação inclusiva se torna necessária para que os professores compreendam acerca de seu desenvolvimento profissional e, ancorados nele, conheçam e reflitam acerca da demanda da educação inclusiva e sobre quais as atividades que devem ser realizadas para que esses alunos não sejam segregados ou excluídos na sala de aula regular. Ao fazer análise dos aspectos legais de tal perspectiva de ensino, Carneiro (2007, p. 29) considera que, “[...] da mesma forma que o direito à educação, o direito à igualdade é universalmente aceito, [...] inclusive as crianças mais incapacitadas podem se beneficiar de uma educação; nenhuma criança pode ser de antemão considerada ineducável”.

Com o embasamento de Carneiro (2007), assinalamos a educação inclusiva como uma das formas de participação de toda a população estudantil nos espaços escolares, independentemente das suas limitações e das suas condições físicas e/ou mentais. Essa proposta propicia o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem e acreditando que todo aluno tem potencial para aprender, de acordo com suas capacidades e suas habilidades (VEIRA, 2003).

Ao relatar resultados de sua pesquisa acerca da experiência com formação de professores para a educação inclusiva, Machado (2009, p. 96) assinalou que “[...] a formação não dará fórmulas para a inclusão e, tampouco, soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula”. Para a autora (2009, p. 96), a formação propiciará mudança frente ao olhar sobre o processo de ensino aprendizagem, sendo que, para que haja essa mudança:

O professor deverá estar aberto para questionar seu modo de ensinar e de encarar a aprendizagem dos alunos. [...] essas modalidades de formação de professores do ensino regular devem ser revistas, de forma que atenda aos princípios da inclusão escolar. [...] teremos de buscar estudos que levem a uma profunda revisão das práticas pedagógicas, acompanhada de estudos teóricos inovadores e atualizados.

Nessa condição de questionamentos e de reflexão acerca da educação inclusiva na escola regular, o professor que participa de formação contínua com a temática realiza reflexão crítica acerca da sua atividade profissional, notadamente reflete criticamente a respeito do ensino aprendizagem. A essa formação se propõem estudos pertinentes com teoria e prática inovadoras, com a finalidade de incluir o aluno com NEEs na escola regular.

Com a necessidade de descobrir alternativas plausíveis para que a sociedade passe, efetivamente, por transformações na realização de atitudes que visem à formação dos cidadãos críticos e reflexivos acerca da sociedade em que vivem, compete ao professor pensar acerca do momento histórico em que nos encontramos. Essa compreensão possibilitará condições para o educador refletir criticamente sobre o contexto educacional atual, para realizar sua atividade de forma ativa, participativa, crítica e reflexiva mediante a realidade que é posta.

Nesta seção, depreendemos acerca da importância da escola para a formação social dos alunos e sobre o se tornar professor em atividade. As discussões surgidas a respeito do Ensino Médio possibilitaram o conhecimento das suas finalidades e que pudéssemos refletir acerca das condições objetivas e subjetivas que professores e alunos são desafiados a enfrentar para que suas necessidades sejam atendidas e possam atingir as finalidades propostas nessa etapa.

Ao compreendermos, com Machado (2009), que todas as escolas são inclusivas, diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação de alunos com NEEs no Ensino Médio se torna mais desafiadora, pois pouquíssimos desses alunos conseguem ingressar nele e concluí-lo. Isso acontece, na nossa interpretação, por conta da estruturação de funcionamento dessa etapa de ensino, em que os

professores, além das precárias condições de trabalho, têm de atuar em muitas salas de aulas, cada uma com 35 a 45 alunos, entram para ministrar sua aula no intervalo de 50 a 100 minutos e não dispõem de condições para identificar quem é o aluno com NEEs e quais suas especificidades a serem atendidas nas atividades de ensino aprendizagem.

O professor do Ensino Médio se tornou profissional da área da educação, no seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional. Nessa reflexão, apresentamos a compreensão de Vygotski (2007) acerca da constituição do ser social, dos movimentos realizados para essa constituição e os motivos que o levaram escolha do seu pensar, sentir e agir na sociedade.

A educação inclusiva na última etapa da Educação Básica se apresenta como necessária para que os alunos com NEEs possam se apropriar dos conhecimentos a serem apreendidos nela, mas, sobretudo, para que adquiram capacidades para prosseguir nos estudos e se preparar para ingresso no mercado de trabalho. Há que se investir em políticas educacionais que deem condições para que a educação inclusiva possa acontecer em todas as etapas da Educação Básica, especialmente na última, visto que ainda está incipiente.

4 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

Para investigar determinado objeto de estudo, faz-se necessário entender que a pesquisa deve ser compreendida como um processo crítico e reflexivo. A partir dessa compreensão, ao emprendermos conhecimentos para alcance de nosso objetivo, qual seja: investigar a constituição dos significados e dos sentidos de professores de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), afirmamos que os percursos seguidos foram acompanhados de muitos desafios e aprendizagens.

Nesses percursos, aprendemos que discutir teórico e metodologicamente sobre o processo de constituição dos significados e dos sentidos por professores mediados pelos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético, significa conceber o homem como totalidade, constituído por múltiplas determinações dos contextos sociais, históricos, culturais, entre outros. Com esse exposto, destacamos que, é na relação com os outros que o homem se desenvolve pessoal e profissionalmente, mediado pelo uso dos signos e instrumentos.

Considerar o homem nessa abordagem psicológica é compreendê-lo como um ser sócio-histórico, como uma pessoa que se constitui na relação dialética com o mundo. Com essa compreensão, de constituição do humano, embasamo-nos teoricamente na Psicologia Sócio-Histórica, como já evidenciamos, da qual trazemos discussões das ideias de autores (VYGOTSKI, 1997, 2009, 2010; LEONTIEV, 1978) que se amparam nessa abordagem para contribuir teoricamente com as discussões ora apresentadas.

Como abordagem teórica para concretização desta pesquisa, fundamentamo-nos em Vygotski (2009, 2010), tendo esse teórico como a base central que embasou esta pesquisa, pois reconhece que o homem é "[...] uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo" (VIGOTSKI, 2009, p. 34). Ainda recorreremos às contribuições de outros autores e intérpretes dessa corrente psicológica soviética, bem como de teóricos do Materialismo Histórico Dialético, a exemplo de Marx e Engels (2002) e Marx (1984, 2010).

Isso posto, conhecer que pesquisas cujo fundamento se amparam na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica nos possibilita compreender acerca da constituição do ser professor, de sua subjetividade produzida nas relações com outras pessoas e nas condições

objetivas vivenciadas por ele. Possibilita-nos, também, reconhecer o professor como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade em que vive.

Desse modo, para a produção deste trabalho científico, utilizamos algumas categorias teóricas do método Materialismo Histórico Dialético, como Historicidade e Mediação, que explicam a constituição do fenômeno investigado. Este método foi idealizado por Karl Marx (1984) e se configura como fundamento epistemológico da Psicologia Sócio-Histórica. Esta também apresenta categorias que serão discutidas no capítulo a respeito do processo de constituição da análise das entrevistas.

A título de esclarecimentos, consideramos necessário apresentar o que vem a ser categoria, pois essa se torna relevante para desvelarmos os fenômenos de análises desta pesquisa. Para Aguiar (2011, p. 95), categorias são “[...] construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade”. Partindo desse entendimento, as categorias possibilitam a análise do nosso objeto de estudo de forma que possamos desvelar além dos fatos empíricos, das aparências evidenciadas, o conhecimento do fenômeno em seus processos e concretudes, e, que, “possa desvelar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico” (AGUIAR, 2011, p. 95).

Diante das considerações apresentadas, nos orientaremos nas categorias teóricas Historicidade, Mediação, Significado e Sentido, Atividade e Vivência, que foram explicadas com base nos fundamentos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, como mencionado. Acrescentamos, ainda, que para realizarmos a análise das categorias teóricas que orientaram esta investigação, apresentamos a compreensão de homem e de constituição do desenvolvimento humano.

Nesta seção apresentamos, inicialmente, discussões teóricas sobre teorias que se fundamentam na Psicologia Sócio-Histórica e a constituição do ser humano e evidenciamos as categorias que explicam a constituição deste ser na sua relação homem e mundo. Para a explicação das categorias, que foram essenciais para análise do nosso objeto de estudo fazemos explanação de cada uma delas e relacionamos como essas ajudam a entender como a professora investigada se constituiu como professora, quais suas significações sobre educação inclusiva.

4.1 Teorizando acerca da Psicologia Sócio-Histórica e a constituição do ser humano

Os estudos de Lev Semionovitch Vygotski tiveram como embasamento os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, pois, este autor foi fortemente afetado pelas ideias de Karl Marx. Ao ter como referência o método dialético, Marx (1984) considerou o trabalho como a expressão máxima do agir do homem no mundo e, portanto, como essencial para o seu processo de humanização, pois, o homem ao agir conscientemente sobre a natureza buscando a própria sobrevivência, produziu grandes transformações em seus aspectos físico, biológico e social. O autor acrescenta, ainda, que enquanto os animais reagem a estímulos instintivos, o homem produz cultura, transforma a natureza e a si mesmo. A principal dessas diferenças está na condição humana de se relacionar com os outros e transformar o mundo pela atividade de trabalho.

Para explicarmos essa compreensão acerca da importância do trabalho, acrescentamos o pensamento de Marx (1984, p. 180), ao afirmar que o homem “[...] ao mesmo tempo em que age por este movimento acerca da natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas”. Neste movimento, ao transformar a natureza por meio do trabalho, o homem transforma a si mesmo e possibilita condições favoráveis ao desenvolvimento da consciência.

Ao destacarmos a relevância da teoria de Vygotski (2007, 2008, 2009, 2010) que embasou seus estudos no pensamento teórico e metodológico de Marx (1984, 2002), Toassa (2011, p. 12), discorre que Vygotski, passa a compreender e a formar “a perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural, que traz para o interior da psicologia a possibilidade de explicar o humano e sua constituição sob outras bases, as bases dos determinantes culturais, históricos e sociais”. Vygotski (2009) e seus discípulos passam a realizar seus estudos e compreendem que partir desta perspectiva se deve entender o homem a partir de sua constituição, dos movimentos desta constituição e os motivos que o orientaram para a realização de determinadas escolhas.

Para análise da constituição do homem, a Psicologia Sócio-Histórica direciona para a compreensão de categorias teóricas que são necessárias ao estudo dialético. Neste estudo, para concretude do nosso objeto de estudo analisamos as categorias: Historicidade, Mediação, Significados e Sentidos, Atividade e Vivência. A discussão destas categorias permite compreender a relação da participante da pesquisa com o mundo e com os outros homens, como a professora participante se tornou o que ele é, sendo mediada pelas múltiplas determinações sociais, históricas e culturais.

Feitas as considerações, apresentamos, inicialmente, o estudo pela análise da categoria Historicidade. Essa categoria desperta nossa atenção, pois, possibilitou a análise do movimento de constituição da professora e de suas significações a partir da atividade de ensino aprendizagem realizada com alunos com NEEs.

4.1.1 Historicidade

Vygotski (2004, 2009) evidencia a Historicidade como categoria necessária e essencial para o desenvolvimento do seu método de análise e a considera como categoria dialética que se propõe explicar o movimento de constituição do homem enquanto ser social, histórico e cultural. A condição sócio histórica se torna essencial para a constituição do ser humano e determinante “entre o que ele quer para si e o que ele é chamado a fazer em decorrência dos seus papéis sociais que lhe são atribuídos”. (ARAÚJO, 2015, p. 49).

Na verdade, a Historicidade se apresenta como categoria para entendermos o movimento do pensar e agir da pessoa mediada pela realidade objetiva em que está envolvida. Podemos destacar que em nosso estudo esta categoria pode ser evidenciada ao se desvelar o movimento realizado pela participante no seu processo de constituição, de tornar-se professora. Trata-se de um processo que necessita estar mediado pelas relações sociais e que foi evidenciado na análise que apresenta a professora nos aspectos que demarcam sua singularidade na sua relação com o todo.

A categoria Historicidade pode ser apresentada com base no entendimento de Vygotski (2008, 2009) a partir de sua teoria ao explicar três princípios que constituem a Psicologia Sócio-Histórica para explanação analítica dessa categoria: analisar processos, e não objetos; explicação versus descrição; o problema do comportamento fossilizado. Por meio da categoria Historicidade e seus princípios foi possível analisar os significados e sentidos constituídos pela professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

A título de maiores esclarecimentos, o primeiro princípio básico deste método de investigação, consiste em analisar fenômenos como processos e não produtos, em que ao investigá-lo ele sofrerá mudanças ao longo da investigação, pois, devemos entender que os fenômenos estudados são constituídos socialmente e que a sociedade e as pessoas transformam-se. Esse princípio, nos fez compreender a realidade investigada da professora participante da pesquisa, na sua vivência profissional com alunos com NEEs no Ensino Médio. Para isto, partimos da compreensão da gênese da relação da professora com alunos

com NEEs, ou seja, foi possível conhecermos a história da professora, sua constituição enquanto professora, suas significações acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, suas motivações iniciais, as relações que foram se constituindo dentro e fora da escola, que nos possibilitaram à compreensão do objeto de estudo.

Relativamente ao segundo princípio – Explicação *versus* descrição – esse está respaldado na ideia de que, “[...] a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 2007, p. 64). Dessa forma, ao analisar um fenômeno devemos explicá-lo, resgatando desde a sua origem, e, não apenas nos seus aspectos externos, na descrição das características fenotípicas. Ao ser considerado apenas estas características na análise do objeto de estudo ficando na compreensão externa do fenômeno, o pesquisador estará passível de pura descrição, de aceitar o imediato como verdadeiro.

Para melhor explicarmos esse princípio, destacamos as ideias de Vygotski (2007, p. 66), ao explicar que, para a análise explicativa de um fenômeno “[...] seria também impossível se ignorássemos as manifestações externas das coisas [...]”, mas que deve estar subordinada a investigação de sua origem real. Como base para análise de nosso objeto de estudo, o referido princípio contribuiu para entendermos de onde partimos. No caso deste estudo, entendermos nas narrativas da professora a compreensão acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, mediada pelo seu conhecimento acerca da educação destes alunos, desde seu primeiro contato com eles até os dias atuais, para explicarmos as possíveis transformações na sua atividade profissional com a educação inclusiva.

Ainda a respeito dos princípios básicos do processo analítico, encontramos o problema do comportamento fossilizado, que nos fez compreender que o estudo de um comportamento ou fenômeno que esteve por longos períodos de desenvolvimento esquecido e que perdeu sua aparência original, a sua análise apresentará dificuldades. Neste processo, há necessidade de “[...] uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e retornar à origem o desenvolvimento de determinadas estruturas”. (VYGOTSKI, 2007, p. 69). Assim, torna-se necessário ao pesquisador que conheça sobre o fenômeno no passado para reconstruí-lo no presente, estudá-lo em seu processo de mudança, dando-lhe significação.

Acerca da importância desse último princípio no que tange ao processo analítico desta pesquisa, destacamos que foi possível pela aparência imediata das significações evidenciadas nas narrativas da professora, ou melhor, na empiria alcançada pelas entrevistas, a atingir a essência do fenômeno investigado. Isso aconteceu mediado por diversas leituras do *corpus* empírico dos trechos das narrativas produzidos pela professora.

A categoria Historicidade se torna essencial para explicar os diferentes processos de desenvolvimento da participante da pesquisa, para entendermos como as diferentes significações que foram reveladas nas suas significações e sobre como se constituiu professora. Assim como, esta categoria, a Mediação, também é importante para o processo analítico para explicar os fenômenos estudados e que será discutida a seguir:

4.1.2 Mediação

A Mediação constitui-se como outra categoria essencial neste estudo, pois também possibilita conhecer acerca da constituição do homem pelas múltiplas determinações. Esta categoria desvela as relações entre as partes que constituem um objeto e dessas partes com o todo. A mediação, também, possibilita que analisemos como homem e mundo se constituem dialeticamente.

Estudos fundamentados na Psicologia Sócio-Histórica, como de Vygotski (2007, 2009, 2014) explicam que as ações realizadas pelas pessoas e que são direcionadas a um determinado fim são mediadas pelo uso de instrumentos e signos que foram elaborados pelo homem ao longo dos períodos históricos. O uso de signos e instrumentos na mediação da atividade realizada pelo homem é fundamental para o entendimento da constituição humana e do desenvolvimento no mundo.

Os signos e instrumentos são úteis e surgiram pelo fato de que o homem agindo sobre a natureza, para satisfazer suas necessidades, se viu na condição de construir, mediados pelo trabalho, diferentes instrumentos técnicos que serviriam na utilização concreta para atuar na relação homem-natureza. Entretanto, neste movimento, o trabalho foi se tornando mais complexo, mais generalizante, necessitando de pessoas para colaborar e de se comunicar entre elas para identificar o quê, como, por que e para que o trabalho estava sendo realizado. Este movimento instituiu-se como o princípio de uma nova necessidade humana, que foi o desenvolvimento da linguagem e criaram, nessa perspectiva, instrumentos psicológicos: os signos (VYGOTSKI, 2009).

Com o exposto a respeito do uso de signos e instrumentos, evidenciamos a diferença que Vygotski (2009) faz destes instrumentos ao especificar sobre necessidade da invenção e de seu uso para a constituição e o desenvolvimento do humano. Para o autor (2009, p. 62) os instrumentos têm a função de servir às pessoas e o compreende como um "condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; é orientado externamente, deve

necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”.

Por sua vez, o uso de signos se torna determinante na solução de problemas psicológicos, tais como: lembrar, comparar, selecionar, relatar, entre outras ações específicas da atividade interna. Assim compreendido, “o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.” (VYGOTSKI, 2009, p. 62).

Conhecendo o uso de instrumentos e signos, a relação entre as atividades internas e externas, entendemos que estes se tornam mediadores utilizados para controlar e mudar a natureza, assim como para transformar o homem na sua formação interna, na sua constituição psíquica. Na interpretação de Leontiev (1970, p. 88), um dos discípulos de Vygotski, a respeito do instrumento técnico, esse teórico compreende que o seu uso “não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”. Sobre esse entendimento, Vygotski (2009), acrescenta que os signos são instrumentos psicológicos e estímulos artificiais que constituem o pensamento e fazem a mediação simbólica entre homem e mundo. O uso de signos para o desenvolvimento humano ocorre pela ação mediada na atividade de comunicar-se. Nesta constatação, inferimos que esse processo é essencialmente da atividade humana, mediada por instrumentos.

Ao referenciar a respeito do uso de signos e instrumentos como atividade psicológica, trazemos a afirmação de Vygotski (2009, 2004) de que estes mediadores se constituem “no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores” (2009, p. 309). Essa atividade se torna a base do movimento de apropriação da realidade objetiva, assim como, a unidade de construção da consciência.

A constituição do ser humano mediado pela apropriação da cultura ocorre por meio da construção interna da realidade que se torna externa ao homem, quando ocorre o processo de internalização da realidade objetiva. Entretanto, essa internalização não está relacionada à mera assimilação mecânica da realidade objetivada pelo homem, mas à reconstrução dessa realidade. Isto acontece na análise de Vygotski (2009), no uso dos signos. Uma operação que antes era uma atividade externa ao homem agora passa a existir internamente.

Diante do exposto, inferimos que as relações que evidenciam o homem como ser sócio-histórico se realiza pela Mediação da cultura. E é por meio desta, que o homem desenvolve as funções da linguagem, do pensamento, dos afetos, bem como outras funções psicológicas superiores e processos psicológicos. Ao fazermos relação do nosso estudo com

Mediação depreendemos que por meio dela foi possível apreendermos a respeito do processo de constituição do ser professora, assim como, a constituição das significações que ela produz acerca da educação inclusiva. A importância dessa categoria para análise do nosso objeto de estudo, se evidencia por entendermos que o processo de significação é social, histórico e cultural e se constitui nas múltiplas determinações, isto é, nas relações mediadas estabelecidas pela professora investigada em diferentes espaços sociais, como na família, na comunidade e na escola em que realiza seu trabalho.

A seguir, trazemos discussões sobre Significados e Sentidos, pois entendemos que a importância delas para esta pesquisa, pois ao fazermos uso destas categorias, realizamos movimento dialético que parte do elemento mais estável, que é a palavra significada, às zonas mais fluídas, que são os sentidos.

4.1.3 Significado e Sentido

Para darmos início à discussão acerca das categorias Significado e Sentido, devemos recorrer à unidade entre o pensamento e a linguagem, visto que é na análise desse processo que há possibilidades para a compreensão do desenvolvimento da consciência humana. A esse respeito, Vygotski (2009) identificou no significado da palavra a unidade do pensamento e da linguagem e considerou que o significado “[...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”. (p. 398).

Na análise de Vygotski (2009, p. 395), pensamento e linguagem surgem e constituem “[...] unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias um produto e não uma premissa da formação do homem”. O autor (2009, p. 396) ainda destaca que, “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”, motivo pelo qual se compreende que pensamento e linguagem ao serem considerados como processos que surgiram a partir de origens distintas, se constituem ao mesmo tempo como um par dialético, preservam a singularidade de cada um e favorece a união de propriedades que se manifestam apenas na unidade do todo.

Vygotski (2009), ainda apresentando seus conhecimentos sobre o pensamento e linguagem explica que há duas fases que devem ser consideradas quando se propõe à compreensão desta unidade dialética. Trata-se da fase pré-intelectual da linguagem e da fase pré-linguística do pensamento. A relevância dada a estas fases, para o autor, consiste no fato

de que pensamento e linguagem evoluem e se cruzam diferentes vezes, até o surgimento do pensamento verbal e da linguagem intelectual. Com esta reflexão afirmamos a existência de pensamento sem palavra e palavra sem pensamento, isto pode ocorrer quando manifestamos nossa fala sem ter consciência do que estamos falando e podemos pensar e não conseguir expressar o que pensamos.

Para esse autor (2009), a linguagem está relacionado a formação da sociedade, da humanidade e no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ela constitui um marco nesse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme afirma Vygotski (2009, p. 400):

No processo de desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, a ignorar que o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que no curso do desenvolvimento histórico modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra.

Com esta explicação de Vygotski a respeito do pensamento, o autor esclarece que no processo evolutivo o significado da palavra se situa como unidade entre pensamento e linguagem. Para isto, entende que a palavra não representa o pensamento, mas é na palavra que ele se materializa. O psiquismo humano é tão fluído e complexo que não é possível expressar todo nosso pensamento por meio da palavra.

É interessante destacar a relação que Vygotski (2009) faz entre sentido e significado da palavra. Para isto, o autor mostra as singularidades presentes em cada um deles, mas, que, para entender essas singularidades é necessário considerar que entre elas existe a mediação, ou seja, mantêm entre si relação dialética, na qual uma constitui a outra. Para o autor (2009, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata.

Como exposto pelo autor, analisamos que os significados e os sentidos das palavras são indissociáveis, cada um com suas particularidades. O homem apropria-se dos signos existentes, que estão significados socialmente e na sua relação com esse mundo já significado,

objetivado, dá sentido à sua existência, constituindo-se subjetivamente na mediação com o social.

Vygostki (2009) nos esclarece com suas palavras que o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar, enquanto que no campo psicológico constituem-se como aspectos sociais que revelam as construções históricas e culturais constituídas pelas gerações que as precederam. Os significados objetivam-se como produções históricas, sociais e culturais.

E, por meio deles são possíveis que sejam apropriadas e transmitidas, por meio da socialização, as experiências e vivências humanas nos diversos períodos históricos. Eles são mais estáveis, dicionarizados, mas, se transformam no movimento histórico. Recorremos a Vygotski (2009, p. 409) para entendermos que todo pensamento tem um movimento, “um desdobramento, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento”.

Diante das contribuições teóricas a respeito do pensamento na relação com o significado não podemos deixar de apresentar considerações acerca da linguagem. No que diz respeito a este instrumento psicológico Vigotski (2004, p. 93) explica que se trata de “[...] criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos de natureza”. Entendemos, assim, a linguagem se torna fator essencial para o desenvolvimento das pessoas, pois por se encontrar na base da consciência, se torna responsável pela atribuição de organizar e de planejar o pensamento.

No entendimento acerca da linguagem e pensamento, devemos aprender com Vygotski (2009) que é por meio da palavra que a linguagem expressa às significações das vivências humanas. Para continuarmos com esta discussão, apresentamos o entendimento de Luria (2001, p. 40) que considera que a palavra:

Garante a passagem do conhecimento do homem para uma nova dimensão; permite realizar o salto do sensorial ao racional, da possibilidade tanto de designar as coisas como de operar com elas em um plano completamente novo, racional.

Com o exposto por Luria, a palavra, ao se vincular aos instrumentos e signos presentes na sociedade, constitui a representação dos significados em um processo de comunicação. Neste movimento, a palavra expressa à consciência do homem na relação com a realidade objetiva, revelando parte do pensamento humano sobre essa realidade.

Ao afirmarmos que revela parte o pensamento, estamos chamando a atenção para os vários processos que o pensamento engloba, como a memória, cognição e afeto e que, não são materializados na palavra. (Vygotski, 2009). Podemos considerar, como o autor (2009) que todo fenômeno psicológico surge, inicialmente, no campo social e se transforma em aspecto individual, no qual pode-se depreender que as relações sociais (interpessoais) que desenvolvemos no ciclo de nossa história de vida são transformadas em relações individuais (intrapessoais), permitindo, assim, a constituição da consciência humana.

Com os diferentes estudos de Vygotski (2009) a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, podemos evidenciar uma contribuição de suas investigações que foi considerada como a principal de suas descobertas e tem relação com a categoria estudada, trata-se da tese “de que os significados das palavras se desenvolvem”. (p. 399). Fato que o autor concluiu, por entender que as teorias psicológicas anteriores a sua, que denominou de velha psicologia, compreendiam que o significado da palavra não sofria modificações, permanecia imutável. Para ele, manifestar essa compreensão, desconsidera-se toda possibilidade de transformações a serem proporcionadas pelo contexto sócio histórico e que poderão acontecer tanto na estrutura semântica quanto na natureza psicológica do significado da palavra.

Diante do que já foi exposto sobre os significados, acrescentamos que o significado não deve ser entendido somente como parte que constitui a fala, mas ele também constitui o pensamento. Isto pode ser confirmado nas palavras de Vygotski (2009, p. 481) ao entender que na compreensão da palavra de determinada pessoa:

Nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Nesta assertiva de Vygotski, se evidencia que fala e pensamento estão em relação dialética e, que, para entendermos a fala de alguma pessoa não devemos nos contentar apenas com as palavras ditas, é fundamental que entendamos o seu pensamento, sempre emocionado.

É por meio da apropriação pelas pessoas dos instrumentos produzidos culturalmente, e de como essa apropriação poderá ser interpretada por estas pessoas, que será possível viabilizarem as formas de ser, estar e agir no mundo. Esta apropriação, como explica Vygotski (2009) não se dá de modo imediato, mas mediado, pela cultura e pelo social, principalmente pela linguagem. O que se entende é que se torna essencial a constituição do

homem por meio das relações sociais, das trocas de experiências, da socialização e da apropriação do que já existe, para criar e transformar os fenômenos sociais.

Partimos do entendimento, em consonância com as palavras de Vygotski (2009), que ao nos constituirmos como ser social, cada pessoa preserva sua singularidade, apreendida pelos significados e sentidos mediados pelas suas experiências, em um movimento contínuo entre externo (social) e interno (psíquico). Constatamos, com o exposto que é nessa singularidade que se encontram os sentidos, a unidade que possibilita compreender os fenômenos sociais.

Enquanto o significado é social e expressa à generalidade da realidade, o sentido é particular a cada pessoa e consiste em aspectos intelectuais, afetivos e volitivos, pois como descreve Vygotski (2009) o sentido de uma palavra compreende à totalidade dos eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Os sentidos são constituídos a partir dos resultados das vivências particulares das pessoas, assim, o sentido além de ser particular, é construído nas e pelas atividades diárias de cada pessoa.

Entendemos que contrário aos significados que em seu movimento históricos se modificam de forma mais estável, os sentidos estão constantemente se modificando, pois sua formação dinâmica o viabiliza para a realização desta ação. As pessoas ao serem afetadas de diferentes maneiras pelas situações concretas da qual participam e que se transformam, há também transformação de seus sentidos. Ressaltamos que os significados e os sentidos são dinâmicos, pois, a partir das vivências em que se constituem, eles se modificam.

Com o que foi apreendido a respeito do significado como constructo social, ressaltamos as palavras de Vygotski (2009) ao afirmar que os sentidos indicam a construção subjetiva pessoal e singular na apropriação dos instrumentos e signos apreendidos nas relações sociais, na coletividade. Partindo desse entendimento, inferimos que as pessoas ao apropriarem-se do significado social de determinado objeto, tornam-se capazes de compreendê-lo, abstraí-lo e transformá-lo e, assim, construir suas significações acerca deste objeto.

Com o estudo das categorias Significado e Sentidos foi possível apreender as significações produzidas pela professora acerca da sua atividade de ensino aprendizagem com alunos com NEEs, relacionando com significados compartilhados socialmente acerca da educação de alunos com NEEs em escola regular.

Com base no que foi apreendido sobre Significado e Sentido, afirmamos que os sentidos produzidos pela participante da pesquisa acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs realizada em escola regular se constituíram ao longo da história vivida

por ela antes e depois de conhecer esses alunos. Especificamos que a constituição de sentidos por ela é algo particular, próprio dela, é o que pode expressar sua subjetividade, constituídos nas suas vivências, mas, que também expressam contradições.

Atividade é a próxima categoria que apresentamos para explicar o processo analítico do nosso objeto de estudo. Esta categoria nos permitiu à compreensão dos motivos pelos quais a participante da pesquisa se tornou professora e para entender as significações que medeiam sua atividade de ensino aprendizagem na educação inclusiva.

4.1.4 Atividade

Os estudos acerca da categoria atividade se tornam necessário para identificarmos os motivos que direcionam o homem a agir no mundo para a satisfação de suas necessidades e de entendermos que nem sempre a motivação coincide com os objetivos planejados. Fundamentada na teoria da atividade idealizado por Leontiev (1978) aprendemos que por meio da atividade que exerce no mundo, o homem exprime o seu modo de ser e produz suas significações. Além disso, ao entender os motivos da atividade realizada pelo homem, identificamos também os sentidos do seu agir. Neste contexto, a formação da subjetividade do sujeito está mediada pelos motivos que o impulsionam para a realização da atividade.

O homem realiza atividade quando se direciona para o alcance de determinados fins, esta assertiva diz respeito ao conceito de atividade proposto por Leontiev (1978, p. 68), como “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Para o autor, nem todas as ações realizadas pelo homem podem ser consideradas como atividade, acrescenta para este entendimento:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo.

Acrescentamos que, para justificar se estamos nos referindo à atividade ou não, destacamos que o processo para essa identificação não é fácil, pois como afirma Leontiev (1978, p. 315) para esta constatação se “requer já um mínimo de análise psicológica”, visto que, para ser atividade, os motivos devem coincidir com objetivos, entretanto mediados pela vivência o homem pode realizar apenas uma ação.

Neste processo para entender se houve atividade ou não, trazemos as palavras de Asbahr (2005, p. 109), pois comenta que as atividades humanas se diferenciam por diversas

razões, dentre elas: “vias de realização, tensão emocional, formas, etc.”, mas o que realmente distingue uma atividade de outra é seu objeto, isto é, o objeto da atividade, que é seu motivo real. Dessa forma, uma necessidade só pode ser satisfeita se encontra um objeto, ou seja, o motivo.

Nesta relação de satisfação de necessidades, é importante ressaltar, como explica Leontiev (1978) que o objeto da atividade dos outros animais sempre coincide com seu motivo que é biológico, já na atividade humana, ocorre algo bem generalizante. Isto acontece, pois a atividade humana é composta por componentes básicos que são as ações pelas quais o homem a executa. .

Ainda de acordo com Leontiev (1978), uma ação pode ser realizada por diferentes operações e, da mesma forma, diferentes ações podem ser realizadas pelas operações. E, acrescenta que as operações conscientes surgem pela primeira vez na forma de ação, não existindo outra possibilidade para este aparecimento.

Para melhor explicar esse movimento ação-atividade-operação, vejamos o seguinte exemplo apresentado por Leontiev (1978, p. 315): “suponhamos que exista um aluno se preparando para uma prova de História. Ao notarmos que ele realiza a leitura de seu livro, poderemos dizer que ele se encontra em atividade de leitura?” A resposta não pode ser encontrada facilmente, pois necessita de uma análise psicológica do processo.

O autor acrescenta ainda, suponhamos que nosso estudante é posteriormente informado que a leitura que está realizando não será cobrada nos exames que estava se preparando. Ao tomar conhecimento dessa informação, ele pode agir de duas formas: a primeira seria continuar lendo o livro ou, a segunda, poderia ser deixar de lê-lo.

Caso tenha optado pela primeira alternativa, entendemos que o motivo desencadeador da leitura tenha sido o interesse pelo assunto abordado no livro, consideramos que ele está em atividade de leitura. Entretanto, se o aluno agiu de acordo com a segunda opção, pode ser que o motivo desencadeador fosse apenas o de obter êxito em seus exames e ele não se encontrava na referida atividade e sim realizando uma ação para conseguir o seu real objetivo que era a aprovação.

A partir deste exemplo apresentado, trazemos outro para explicar os tipos de motivos identificados por Leontiev (1978) como motivo compreensível e motivo realmente eficaz. Seguimos com o exemplo, que tomamos com referência para elaborá-lo a nossa pesquisa: o professor de escola regular recebe alunos com NEEs na sala de aula. Sente necessidade de realizar formação contínua e em educação inclusiva que o profissionalize para o exercício da docência com estes alunos.

Este profissional tem consciência da importância do processo formativo, mas ao realizá-lo o faz somente pelo aumento salarial, divergindo do seu objetivo que era qualificar-se profissionalmente para incluir, com qualidade, os alunos com NEEs. O profissionalizar-se apenas por questões salariais constituem-se em motivo compreensível, trata-se de uma ação e não de uma atividade, pois não há coincidência entre motivo e objeto.

Contrariamente, à situação anterior, se a professora investigada buscasse a formação pela necessidade de qualificação profissional para melhorar sua atuação, contribuir para o processo de formação dos alunos e colaborar para a inclusão escolar de alunos com NEEs, se evidenciaria motivo eficaz, e estaria em atividade, visto que motivo e objeto coincidem.

Este exemplo serve para demonstrar que os motivos compreensíveis podem gerar motivos eficazes. (LEONTIEV, 1978). A título de ilustração: no seu processo de formação o professor entende que a relevância dada não é simplesmente para uma certificação para aumento salarial, mas ao contrário, refletirá que está construindo conhecimento e estes servirão para mediar um trabalho consciente em sala de aula, compreende que realizará atividades inclusivas, nesta interpretação entendemos que o motivo compreensível neste momento passou a ser realmente eficaz.

Diante do que foi apreendido acerca da atividade e relacionando às condições reais e concretas nas quais a consciência se desenvolve, é preciso compreender como Vygotski (2009, p. 479), que toda atividade humana é significada e que a análise dos sentidos da atividade envolve, sobretudo, a análise das “motivações, interesses, expectativas e emoções” dos homens que se encontram em atividade.

Com a compreensão acerca da Atividade, destacamos que estudar as significações da professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de aluno com NEEs facilita conhecer a importância da formação contínua de professores, pois destacamos que no desenvolvimento de sua atividade de ensinar, ela pode criar novos motivos para essa atividade. No que entendemos, como detalham Vygotski, Luria e Leontiev (2014, p. 82), “velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores”.

Ao entendermos que as pessoas realizam atividade quando se planejam para o alcance de determinados fins, e que para isto motivos e objetivos deve coincidir, apresentamos última categoria que utilizamos no processo analítico, que é a Vivência. Essa medeia a constituição do modo de ser, pensar e agir.

4.1.5 Vivência

O estudo sobre vivência se torna difícil, pois pouco se evidencia no que se refere à discussão deste tema nas obras vygotskianas. Para isto, se faz necessário resgatar obras desde o início dos estudos de Vygotski, especialmente aqueles da década de 1930. Afirmção que vivenciamos na elaboração desta pesquisa e que nos levaram à fundamentação em outros autores como Tossa (2009, 2011), Delari Júnior e Passos (2005), Marques (2014).

Conforme estudos de Tossa (2009, 2011), Delari Júnior e Passos (2005) nos estudos de Vygotski, não encontramos a expressão *Pereživânie*, que é termo utilizado na língua russa e é a que tem mais aproximação com a palavra Vivência utilizada na língua portuguesa. A expressão *Pereživânie*, como explica Delari Junior; Passos (2009, p. 9) designa uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas; “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões”.

Para Vygotski (2010), o sentido geral de *pereživânie*, corresponde a “um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica”, constituindo-se em conceito, que considerou como essencial para que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento. O autor parte do entendimento de que o processo de tomada de consciência, que esteja relacionado exclusivamente às relações de compreensão que o homem estabelece com o meio, faz parte do desenvolvimento das vivências.

Dessa maneira, acrescentamos que a vivência se constitui na relação dialética entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva da realidade, sempre que se refere ao envolvimento emocionado do sujeito como algo que se localiza fora dele. No entendimento sobre Vivência, acrescentamos ainda o que Toassa (2011) explica sobre esta categoria quando chama a atenção para o fato de que é preciso ter o cuidado ao diferenciar vivência de experiência, pois para ela são expressões que não têm o mesmo significado na obra de Vygotski.

Para ela (2011) as vivências envolvem necessariamente aspectos que despertam emoções, sensações e percepções, acarretando uma imersão das pessoas no mundo. Significa, assim que, as pessoas não se mostram indiferente às situações de vivência, pois estas terão sempre conotação emocional forte. Entretanto, quando se trata de experiência, esta pode ou não suscitar marcas na vida da pessoa que está passando por determinada experiência, como também pode no máximo, evocar lembranças.

A Vivência, para Toassa (2010, p. 759) consiste em um “[...] tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida

psíquica”. Isto quer dizer que as pessoas no decurso da sua vida, podem constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência.

Com o exposto, entendemos que as vivências ao se constituírem como fontes de afetos medeiam à produção de sentidos que constituem modos de ser pensar e agir dos homens. Para corroborar com o que afirmamos, destacamos o que Vygotski (2010) entende por vivência como sendo os sentidos que sofrem importantes transformações.

Salientamos a relevância do estudo da categoria Vivência para entendermos a respeito do nosso objeto de pesquisa, notadamente quando entendemos a educação inclusiva como atividade, pois depreendemos que esta atividade se apresenta permeada por diferentes significações sociais. E é na vivência das tramas sociais que a participante da pesquisa poderá produzir sentidos que alterem sua forma de sentir, pensar e agir, diante desta atividade com alunos com NEEs na escola regular.

Como é possível identificar nas discussões de Vygotski (2004) as pessoas agem na realidade e também reagem a ela. Estas formas de agir na e sobre a realidade são carregadas de vivências e emoções. Estas podem afetar ou não o sentir, pensar e agir humano.

Com relação à nossa pesquisa, com a categoria vivência, entendemos que ao investigarmos como se constitui os significados e os sentidos de professores do Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, se deve ressaltar o fato de que nenhuma ação humana acontece desvinculada das necessidades, dos motivos, dos afetos, das emoções, dos sentimentos e expectativas. (VIGOTSKI, 2009). Explicando isto, significa dizer que ao analisarmos como a professora significa a educação inclusiva, necessitamos analisar fatos vividos por ela que a afetaram qualitativamente. Com esta interpretação desvelamos os sentidos que ela constitui para a sua atividade com alunos com NEEs na escola regular.

Consideramos que o estudo das categorias Historicidade, Mediação, Significados e Sentidos, Atividade e Vivência se constituem como essencial para desvelarmos as significações da participante da pesquisa acerca da sua constituição como professora, de seu desenvolvimento profissional, da atividade de ensino aprendizagem que realiza na educação inclusiva, bem como para explicar as significações que constitui acerca da educação de alunos com NEEs na escola regular. Todas essas categoriais relacionam-se entre si para possibilitar a explicação de como se constituem as significações da professora acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola de Ensino Médio.

5 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

O propósito, nesta seção, consiste em apresentarmos os caminhos traçados no planejamento e no desenvolvimento desta atividade de pesquisa, isto é, apresentar discussão acerca do método e da metodologia do estudo. Compreender que o método em uma pesquisa é essencial para se alcançar os fins propostos, pois como Kopnin (1978), concebemos método como um meio capaz de obter determinados resultados na teoria e na prática, apreendendo o conhecimento das condições objetivas para investigar a pesquisa.

Dessa forma, ao buscar um caminho possível para entender a realidade do objeto de estudo, assim como desvelar as possíveis contradições que se encontram por trás da sua aparência, foi que optamos pelo método dialético. Com este, nos propomos compreender sobre o que nos revelam as significações, constituídas pelo professor de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Diante da necessidade de investigação do nosso objeto de estudo, que se constitui a partir da lógica dialética, consideramos que a partir desta lógica se investiga as relações entre conteúdo e forma sem excluir seus elementos da totalidade, sem isolá-los um do outro. Diante do exposto, o método de análise que se fundamenta nessa lógica é o Materialismo Histórico Dialético, que possibilita ao pesquisador “[...] o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto, dos fatores reais” (KOPIN, 1972, p. 78). Podemos destacar ser esse o motivo que direcionou nossa escolha por tal método de análise para fundamentar nosso estudo.

O trabalho de realizar pesquisa é sempre complexo, quando se objetiva compreender a realidade investigada indo além do que ela apresenta. Nesse entendimento, faz-se necessário definir a metodologia que vamos seguir para a realização da pesquisa, pois isso se torna atitude essencial, sobretudo porque demarca a abordagem da pesquisa.

Esta seção trata da metodologia deste trabalho que tem como objetivo geral: Investigar os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. Optamos pela abordagem qualitativa diante das possibilidades que ela apresenta na apreensão dos significados e dos sentidos constituídos pela professora, participante da pesquisa, acerca das atividades de ensino aprendizagem que realiza na escola regular. Os instrumentos e as técnicas para produção e registro dos dados utilizados foram às entrevistas narrativa e reflexiva. E, para análise e interpretação dos fatos e dos acontecimentos narrados pela professora, fizemos uso do processo analítico Núcleos de Significação.

No início deste capítulo, especificamos a natureza da pesquisa como qualitativa, conceituando-a e pontuando características que nos motivaram à sua escolha. Destacamos o método que seguimos, como embasamento teórico e metodológico: o Materialismo Histórico Dialético. Logo em seguida, apresentamos o contexto empírico, ou seja, o cenário pelo qual a pesquisa foi constituída, assim como a caracterização dos sujeitos que fizeram parte dela. Elencamos os instrumentos e as técnicas de registro e de análise dos dados, especificando e comentando as formas com as quais foram utilizados. E finalizamos o capítulo com a análise e a interpretação dos dados que foram registrados no processo de execução da pesquisa.

5.1 A pesquisa qualitativa e o método dialético

Os pesquisadores envolvidos com a atividade de pesquisa qualitativa, e que se propõem a subsidiá-la pelo método dialético, necessariamente o fazem considerando as características peculiares do homem, da sociedade e do seu tempo, com a finalidade de contribuir para a interpretação de problemas existentes.

Nosso propósito com a atividade de pesquisa qualitativa é o de interagir com os participantes, de modo a possibilitar que o entrevistado e o entrevistador possam trocar informações à medida que a pesquisa seja desenvolvida. É nessa relação social que o entrevistador se propõe a ouvir e a construir um entendimento com base nas palavras dos participantes. As relações sociais implicam em num mínimo duas pessoas permutando significados (VYGOTSKI, 2007).

Com base na abordagem qualitativa, escolhemos o Materialismo Histórico Dialético, enquanto método que se realiza “[...] por meio de uma atividade do homem em que se unem num todo as leis objetivas interpretadas com o fim voltado para a apreensão do objeto e a sua transformação” (KOPNIN, 1978, p. 96). Com esse método, evidenciamos as possibilidades reais para a interpretação da realidade a respeito da qual o objeto de estudo se encontra envolvido. Ou, como afirma Vygotski (2007, p. 68), ao se analisar o objeto de estudo não se desvincular de que “[...] **estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança**: esse é o requisito básico do método dialético. [...] uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (grifos do autor).

Nossa compreensão acerca do Materialismo Histórico Dialético está em conformidade com os autores Kopnin (1978) e Castro e Lima (2012), que afirmam ser um método complexo para a aplicabilidade na realidade investigada. A análise do objeto de estudo mediante categorias nos possibilita desvelar as relações que são constituídas pela participante

investigada, em conformidade com as condições objetivas e subjetivas em que ela está envolvida. Segundo Vygotski (2009), o estudo das categorias possibilita situá-las como relevantes para concebermos o movimento do método dialético em conformidade com a Psicologia Sócio-Histórica.

Podemos acrescentar que investigar determinado fenômeno social por meio da pesquisa qualitativa e tendo o Materialismo Histórico Dialético como método significa considerar que os fenômenos têm história e que, por isso, estão em constante movimento.

5.2 A técnica, os instrumentos e os procedimentos metodológicos

A opção pelo Materialismo Histórico Dialético como método de pesquisa nos leva a inferir que, no processo de investigação de dado fenômeno, as relações sociais mediadas pelas múltiplas determinações são essenciais para que possamos entender como as pessoas se constituem, transformam a natureza e, nesse movimento, transformam a si. Ressaltamos, assim, que, nesse processo, o empírico se torna importante para que possamos nos relacionar na produção e na interpretação do conhecimento a ser produzido.

Para a produção dos registros dos dados para análises dos fatos narrados pela participante da pesquisa, utilizamos como técnica a entrevista, pois depreendemos, como Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 168) ao investigarem acerca da produção de conhecimento, que, “[...] tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”. E, como instrumento para registro dos dados, as entrevistas narrativas e reflexivas serão explicadas em subseções seguintes.

Utilizamos como procedimento da análise e interpretação dos significados e dos sentidos produzidos por professores de Ensino Médio acerca das atividades de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular o processo analítico: Núcleos de Significação. (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Na sequência, esse procedimento é teorizado para explicação de como foram produzidas as narrativas da professora participante da pesquisa.

5.2.1 Contexto empírico e participantes da pesquisa

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96 preceitua que o sistema público estadual se incumbirá de manter a etapa final da educação

básica, tornando-a obrigatória (BRASIL, 1996). Trabalhando na rede pública estadual frente à educação inclusiva, elencamos como espaço empírico proposto para a realização da pesquisa uma escola da rede pública estadual. Tal instituição tem como modalidade de ensino a última etapa da Educação Básica, isto é, o Ensino Médio. A participante desta pesquisa faz parte desse espaço profissional.

5.2.1.1 Identificação da empiria e dos participantes da pesquisa

Para a identificação da escola, que fez parte do cenário da pesquisa, e da participante da pesquisa, realizamos procedimentos metodológicos, sendo possível dividi-los em três etapas: a primeira para a identificação da escola e da realidade empírica; a segunda para a confirmação da escola e a seleção da participante; e a terceira para a realização das entrevistas, narrativas e reflexivas, com a professora participante da pesquisa, para a realização da análise dos dados registrados nas conversas.

Na primeira etapa realizada, partimos na busca por conhecer sobre escolas da rede pública estadual de ensino do Piauí. As informações foram conseguidas no setor de Estatística da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC), nos meses de março e de abril do ano de 2015. Com esses dados, tais como nomes das escolas, níveis e modalidades de ensino e nomes de alunos matriculados por série, foi possível analisar características que foram basilares para a identificação da instituição de ensino, campo de nossa pesquisa.

De posse da relação nominal das escolas da rede estadual de ensino, foi dada preferência àquelas que tinham a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, visto que nosso objeto de estudo está relacionado com tal etapa. Nessas instituições, que totalizaram o número de 661, identificamos aquelas que tinham no seu quadro de matrículas alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), especialmente aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), que corresponderam à quantidade de 474²⁶ escolas.

Deste quantitativo, ficamos com as escolas que tinham no seu quadro de matrículas estudantes com diferentes especificidades de necessidades especiais, isto é, alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual, autistas, dentre outros. Eliminando aquelas escolas que tinham esses discentes, mas, que os agrupavam por deficiências, por exemplo, encontramos

²⁶ Dados informados pelo setor de Estatística da Secretaria do Estado da Educação do Piauí (2015).

escolas que só tinham alunos cegos, outras só surdos, assim como aquelas que só tinham um aluno com NEEs matriculado.

Partimos do entendimento de que, diante da proposta da educação inclusiva, as escolas devem receber todos os alunos indistintamente, sem agrupá-los, sem segregá-los. Com essas características, foram observadas quatro instituições em municípios do interior do Estado do Piauí e quatro na capital.

Passamos para a segunda etapa, no mês de maio, cuja finalidade consistiu em confirmar os dados das escolas selecionadas na primeira etapa, isto é, que tinham alunos com NEEs matriculados, tendo por base a planilha com os dados recolhidos do setor de Estatística da SEDUC. Nessa etapa, objetivamos confirmar os dados, por telefone, visto que quatro das escolas selecionadas ficavam localizadas em diferentes municípios do estado.

Também nessa fase, inicialmente, foram realizadas ligações para as escolas, com o propósito de identificar, com a direção da escola, se as informações recebidas do setor específico da SEDUC estavam retratando a realidade da instituição no ano de 2015. As quatro escolas dos municípios do Piauí apresentaram a seguinte realidade: duas não tinham alunos com NEEs matriculados; outra não tinha telefone, o que inviabilizou contato com os gestores; e, na última instituição da seleção nos municípios, havia apenas um aluno com deficiência visual.

Quanto às quatro escolas da capital, conversamos com todos os diretores, que confirmaram as informações. Dentre essas instituições, duas estavam localizadas na Zona Sul e duas na região do grande Dirceu, Zona Sudeste. Conversando com a equipe gestora ao telefone, foi agendada a realização de visita às escolas para anunciar os objetivos que nos motivaram ao encontro e para convidá-los à participação na nossa pesquisa. As visitas aconteceram em dias e horários acordados pelos gestores.

Ao marcar visitas às instituições, entendemos ser relevante observar nelas características que consideramos necessárias para chegar à identificação da escola, campo da pesquisa: deveria caracterizar-se como escola inclusiva, por ter em seu quadro de matrícula diversidade de alunos com NEEs e por conter, em seu documento regulador de funcionamento, isto é, o Projeto Político Pedagógico (PPP), informações que a identificassem como escola inclusiva. E que sua estrutura física tivesse acessibilidade arquitetônica.

Com a visita realizada nas quatro escolas, foi possível observar a estrutura física, o Projeto Político Pedagógico e os alunos com NEEs matriculados. Realizamos entrevista com a equipe gestora que teve como finalidade apreender informações acerca das realidades histórica, social e cultural da escola e acerca das pessoas que formam a comunidade escolar,

para analisarmos a constituição daquele espaço escolar, conhecendo as suas transformações ou as suas estabilidades, bem como para evidenciar, na fala dos gestores, atividades educativas realizadas por professores que incluíam alunos com NEEs.

Nessa entrevista, confirmamos se as características descritas na primeira etapa, necessárias para a identificação da escola, faziam-se presentes. Além disso, foi possível conhecer acerca dos aspectos teóricos e práticos acerca das atividades educativas realizadas pelos professores da escola visitada, fator essencial para a identificação dos participantes da pesquisa.

Após entrevistas com três diretores (dois titulares e um adjunto) e uma coordenadora (indicada pelo diretor titular, porque ela tinha sido diretora nos últimos quatro anos), analisamos em suas respostas as informações que necessitávamos para identificar a escola, realidade empírica da pesquisa, assim como os participantes. Foi possível relacionar os itens elencados acima para chegarmos às escolas que estariam envolvidas no desenvolvimento da investigação.

Todas as escolas apresentavam estruturas físicas adequadas, com acessibilidade, mas em duas delas os gestores não conseguiram nomear professores que realizavam atividades educativas inclusivas e não permitiram o acesso ao PPP, uma delas alegando estar desatualizado e que eles irão se reunir com a comunidade escolar para reavaliá-lo e a outra que ainda acrescentariam informações acerca da inclusão. Essas escolas, não foram selecionadas para a realização da pesquisa.

Dessa forma, selecionamos as duas escolas que se constituiriam espaço para realização desse estudo. No mês de junho, voltamos às escolas selecionadas, a Unidade Escolar Porto Seguro e o Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) *Projetando a Educação*²⁷. Retornamos à primeira para realizar entrevista com o coordenador, pois o diretor destacou algumas atividades realizadas, mas não soube nomear os professores que a realizavam e apresentou dificuldades em identificar alunos com NEEs da instituição.

O objetivo foi buscar mais informações que clarificassem a entrevista do diretor por meio da do coordenador pedagógico. Com as duas conversas, chegamos à análise de que os dois gestores não conheciam todos os professores e suas atividades educativas e não souberam identificar, na totalidade da escola, os alunos com NEEs que ali estudavam.

²⁷ Os nomes das escolas são fictícios para zelar pela identidade das instituições escolares em que realizamos a pesquisa.

Pelo levantamento feito, eu creio que no primeiro ano, segundo ano e terceiro ano nós temos... Não, segundo ano não, desculpe, eu creio que é no primeiro ano e terceiro ano, esses alunos estão matriculados, em diferentes turmas. (Diretor).

Olha, como eu só trabalho no turno da tarde, sei que à tarde não temos. Mas quando você ligou e fizemos o levantamento da quantidade de alunos, deu oito alunos. Não os conheço, não sei quais deficiências eles têm. (Coordenador Pedagógico).

Na outra escola, o CEMTI Projetando a Educação, em que entrevistamos a coordenadora, voltamos com o objetivo de conversar informalmente com cada uma das três professoras mencionadas por ela, para convidá-las a participar de uma entrevista narrativa, assim como para informar acerca da pesquisa que estávamos propondo a realizar e a respeito do porquê de elas estarem envolvidas no processo de elaboração.

A referida escola fica localizada na cidade de Teresina, em um bairro periférico, o Dirceu Arcoverde. Esse bairro se encontra na Zona Sudeste da capital do Piauí. Nos dias atuais, o local é conhecido pela divisão em Dirceu Arcoverde I e II. (ARAÚJO, 2014). O CEMTI Projetando a Educação é uma escola que pertence à rede pública estadual de ensino, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Tem na sua estrutura física dez salas de aulas, sendo quatro delas com os primeiros anos, três com os segundos anos e três com os terceiros anos.

Especificadamente, a escola fica no Dirceu Arcoverde II. Inaugurada em 8 de março de 1987, atendia com a modalidade do Ensino Fundamental de 2º a 5º anos. O Ensino Médio passa a funcionar no turno da noite a partir de 1996. Por meio da demanda crescente de estudantes no bairro para o processo de escolarização na Educação Básica, em 2000, a instituição passa a funcionar nos três turnos com as modalidades de ensinos Fundamental e Médio. Em 2012, a Unidade Escolar Projetando a Educação é transformada em escola de Tempo Integral, passando a ser denominada de Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Projetando a Educação.

O CEMTI Projetando a Educação se apresenta como referência para as escolas da rede pública e vem se destacando junto à comunidade do bairro do Dirceu Arcoverde II, uma vez que esse Centro de Ensino procura trabalhar as dimensões pedagógica, política, social, cultural, administrativa e humana de seus alunos, tendo como eixo central a dimensão político-pedagógica e a inclusão social, sempre focada no educando como elemento essencial e indispensável para um processo de ensino aprendizagem transformador.

A referida escola tem participado do Prêmio Gestão Escolar²⁸ e tem sido classificada, desde 2011 aos dias atuais, entre as escolas da federação que concorrem à premiação, demonstrando que realiza atividades educativas que objetivam melhorar a qualidade do ensino oferecido a seus alunos. Conforme narrou a professora Vargas na entrevista narrativa:

Você sabia que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... Em 1998, na feira de Ciências. Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do bairro. Você consegue ver isso aqui hoje? [...]. A escola problema, dentro da área do bairro, poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação! Você consegue ver isso [violência] hoje? Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma. Por quê? Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos.

Partimos para a terceira e última etapa de procedimento metodológico, para a identificação da participante da pesquisa. Realizamos entrevista com três professoras do CEMTI Projetando a Educação, que teve como objetivo conhecer acerca da atividade profissional que realizavam, para desvelar como se constituíram como professoras e acerca da relação de cada uma com a educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. A entrevista foi realizada na escola em que trabalhavam, em dia e horário agendados por elas. As conversas ocorreram em dias diferentes, pois cada uma delas preferiu utilizar os horários pedagógicos, que são momentos em que estão fora de sala para planejar as aulas diárias.

Após análise das entrevistas das três professoras, selecionamos uma delas, que consideramos ter relação com o objeto de estudo desta pesquisa, isto é, conseguimos revelar nos trechos narrativos referências a atividades de ensino aprendizagem realizadas em sala de aula que evidenciavam não segregar, excluir ou discriminar os alunos com NEEs que tinham em sala de aula. Já sabendo qual das professoras seria a participante da pesquisa, retornamos à escola, desta vez para realização de entrevista reflexiva.

Agendamos com ela o dia, o horário e o local para dar continuidade à atividade de registro de dados. A entrevista reflexiva aconteceu, assim como a narrativa, na escola em que a professora trabalha, em dia da semana em que ela estava em horário livre, fora de sala de aula.

A professora participante da pesquisa, a qual denominamos de Vargas²⁹, ministra aulas de História, é casada e mãe de um filho. Trabalha há 15 anos na rede pública estadual de

²⁸ Ver informações sobre o Prêmio Gestão Escolar no site <<http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Regulamento-Pr%C3%AAmio-Gest%C3%A3o-Escolar.pdf>>.

²⁹ Nome fictício denominado pela pesquisadora autorizado pela professora participante da pesquisa.

ensino, em regime de 40h semanais, e tem como formação inicial o curso de licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Piauí. No início de sua carreira docente, trabalhou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, depois com as séries finais dessa etapa de ensino e, nos dias atuais, trabalha com o Ensino Médio.

Para a realização da entrevista reflexiva com a professora Vargas, inicialmente, de posse da transcrição da primeira entrevista narrativa, ela a leu, e foi pedido que, se achasse necessário, ela acrescentasse ou suprimisse informações segundo o que considerasse pertinente. Entendeu, após a leitura, que não havia informações a acrescentar ou a suprimir no que havia narrado na primeira entrevista. Após essa apreciação, realizamos a entrevista reflexiva, para, a partir dela, seguirmos para as análises dos trechos verbalizados nas conversas, com a finalidade de identificarmos o objeto de estudo da pesquisa.

Na entrevista reflexiva, objetivamos analisar os significados e os sentidos da atividade de ensino aprendizagem constituídos por professores de alunos com necessidades educativas especiais do Ensino Médio de escolas da rede pública de ensino, incluídos na escola regular. As duas entrevistas se evidenciaram como procedimentos relevantes para a análise dos registros da professora, motivo pelo qual serão discutidas na sequência.

A escolha pela escola da rede pública estadual de ensino do estado do Piauí se justifica por esse ser o sistema em que temos atuado nos últimos anos e por conta das possíveis contribuições que essa investigação possa oferecer no campo das reflexões sobre o objeto de estudo. Esses aportes podem servir para a nossa atividade profissional e para os demais profissionais da educação que estejam motivados para compreender as relações entre professor e alunos com necessidades educativas especiais, na mediação do docente nas atividades de ensino e de aprendizagem em contextos escolares inclusivos.

5.2.2 O instrumento, as técnicas e os procedimentos de registro de dados

A técnica de pesquisa utilizada para o registro de dados foi a entrevista. Por meio dela, é possível viabilizar um diálogo com o acervo de conhecimentos construídos no referencial teórico da pesquisa. Consideramos relevante a técnica a ser utilizada, para fins de consecução dos objetivos, pois, como afirma Severino (2007, p. 124), “[...] as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”.

Autores como Rosa e Arnoldi (2008, p. 16) acrescentam, ainda, que, enquanto técnica de registro de dados, a entrevista em pesquisas qualitativas é a forma mais segura e fidedigna, visto que oportuniza ao pesquisador conseguir “[...] coletar dados mais profundos e

coniventes com a realidade”. Nesse sentido, a opção por essa técnica se dará pela necessidade da busca de respostas mais profundas para que os resultados sejam realmente atingidos.

Quanto ao processo de registro dos dados da pesquisa por meio da entrevista, consideramos como relevante por tratar-se de uma técnica que promove a interação entre pesquisador e pesquisado. Para Severino (2007, p. 124), a entrevista consiste no registro de informações “[...] sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. [...]. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam e argumentam”.

Com a professora participante da pesquisa, realizamos a entrevista narrativa e a entrevista reflexiva, como o objetivo de obter informações a respeito dos significados e os sentidos que ela constitui acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs do Ensino Médio, incluídos na escola regular. As duas entrevistas evidenciaram como procedimentos relevantes para a análise dos registros dos docentes, motivo pelo qual estão discutidas na sequência.

5.2.2.1 Entrevista narrativa

As narrativas possibilitam ao pesquisador desvelar a trajetória de vida do pesquisado, de maneira que isso se torne um campo fértil para a análise e a interpretação do objeto de estudo. Elas, configurando-se como metodologia de pesquisa, criam um ambiente propício para a escuta das situações vividas pela professora de Ensino Médio, com possibilidades de revelar angústias, surpresa, sentimentos e frustrações.

Com essa análise acerca das narrativas, ressaltamos, ainda, que se trata de processos de autorreflexão, devendo ser compreendidas como tomada de consciência por revelarem sentimentos e valores, que evidenciamos em aspectos da subjetividade da professora (JOSSO, 2004). Com o exposto, salientamos que essa técnica de investigação possibilita aos entrevistados desvelar suas subjetividades, as relações complexas que os envolvem na definição de si, na relação com o outro e com o mundo.

As narrativas possibilitam aos entrevistados a capacidade de se retomar aspectos pessoais e sociais de sua história de vida, assim como a atividade de reflexão acerca dessa história, construindo novos significados e novos sentidos para sua atividade profissional e pessoal. A sua utilização foi possível por concebemos, como Ibiapina (2010, p. 7), que a entrevista narrativa expressa o “[...] efeito que tem a voz do professor e o modo como ele fala

a respeito do seu trabalho, uma vez que esse instrumental permite a produção de compreensões acerca da complexidade da tessitura do ser professor”.

Nesta pesquisa, ao trabalharmos com a Psicologia Sócio-Histórica, destacamos que as narrativas são interpretadas como análises da realidade, e não verdades prontas e fechadas. Foi com esse entendimento que optamos pelo seu uso, pois trabalhamos com a Psicologia Sócio-Histórica, que compreende a realidade em movimento e estuda o homem concreto, o qual se apresenta em momentos de contradições, de possibilidades e de transformações.

Com base nessa abordagem psicológica, utilizamos categorias na análise e na interpretação das narrativas, a saber: atividade, vivência, historicidade, mediação, significados e sentidos. Isso porque partimos da compreensão do homem concreto nos seus aspectos social, histórico e cultural. No caso desta pesquisa, a professora Vargas é uma profissional que, por meio de sua atividade, possibilita a realização de suas necessidades, que se convertem em motivos de seu agir.

Nesta investigação, identificamo-nos com Bauer e Gaskell (2007, p. 91), ao afirmarem que, “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Mediante a narrativa acerca das significações de Vargas a respeito das atividades de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, partimos para a reflexividade dos seus relatos.

Após realizar a entrevista narrativa com a professora Vargas, evidenciamos, depois de análise, que havia alguns fatos narrados por ela que considerávamos fugir aos objetivos propostos pela questão gerativa: como você se constituiu como professora de educação inclusiva? Assim, sentimos necessidade de realizar a entrevista reflexiva para que pudéssemos possibilitar à docente momentos de reflexão acerca de fatos narrados produzidos na primeira entrevista.

A reflexividade, segundo Libâneo (2012, p. 66), “[...] é uma característica dos seres racionais conscientes; [...] é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. A partir desse pensamento, apresentamos discussões acerca da entrevista reflexiva na subseção a seguir.

5.2.2.2 Entrevista reflexiva

Realizamos a entrevista reflexiva com Vargas após compreendermos que tal instrumento analítico apresenta vantagens, pois possibilita o desenvolvimento de estreita

relação de proximidade entre pesquisador e pesquisado. Com essa entrevista, foi possível chegar o mais perto possível da consciência do professor, ou seja, das significações que medeiam e estruturam o seu pensamento, favorecendo o entendimento de aspectos da vida que se encontravam encobertos.

Ao realizar a entrevista reflexiva com a professora, inferimos que isso foi importante porque possibilitou apreender, por meio das significações que foram produzidas pelos fatos narrados, as determinações que mediam os processos constitutivos do ser docente e o desenvolvimento profissional na educação inclusiva. Ao entrevistar Vargas, utilizamos as suas falas, expressas na primeira conversa, para possibilitar-lhe reflexões críticas sobre eles.

A entrevista reflexiva, analisada como produção oral, e diante de sua potencialidade para interpretar a realidade, viabilizou atitudes reflexivas por parte da professora pesquisada, quando ela expressava suas significações acerca da educação inclusiva na realidade atual. Essa entrevista se apoia na ideia de que o pesquisado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir do que propõe o pesquisador. (SZYMANSKI, 2002)

Acerca da compreensão de entrevista na educação, Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 10) demonstram a entrevista reflexiva, como instrumento de registro de dados, tem sido empregada em “[...] pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem fechados em formato padronizado”. Na convergência ao que inferem as autoras acerca da empregabilidade da entrevista reflexiva como solução para situações complexas é que identificamos a atividade de pesquisa que nos propomos a investigar.

5.2.2.3 O processo de produção dos dados

Apropriando-nos dos registros dos significados constituídos por Vargas acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs no Ensino Médio, por meio das entrevistas narrativa e reflexiva, tivemos como procedimento analítico das falas produzidas na pesquisa, os Núcleos de Significação. Essa forma de análise se torna essencial para este estudo, por considerarmos, como Aguiar e Ozella (2013), que tais Núcleos viabilizam a apreensão do processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram esse processo. Para os autores (2013, p. 305), é possível:

Nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela sua unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação.

Com essa assertiva, Aguiar e Ozella (2013) nos levam à compreensão de que, por meio dos Núcleos de Significação, a apropriação, assim como a interpretação, do dito e do que não foi explicitamente dito pelos pesquisados acerca do objeto estudado pode ser desvelado pelas suas formas de ser e pelas suas vivências.

5.3 O processo de análise dos dados

Para a análise e a discussão dos registros dos dados da participante da pesquisa, seguiremos a proposta dos Núcleos de Significação, segundo o que apresentam Aguiar e Ozella (2013). Esses autores analisam que, em relação à aplicabilidade dos Núcleos de Significação como procedimento de análise, o pesquisador deve atentar cuidadosamente ao material empírico produzido, pois neste, inicialmente, apreendemos os significados, os sentidos a serem apreendidos são mais complexos, necessitam ser evidenciados nas expressões mais contraditórias apresentadas pelas pessoas.

Ao realizar as análises das narrativas produzidas nas entrevistas com a professora com base no processo analítico dos Núcleos de Significação, inferimos que tal procedimento se apresenta como complexo por necessitar que o pesquisador retome várias vezes às leituras e interpretações do material empírico. Com a realização desse movimento de retomada, é possível chegar às diferentes etapas desse processo de análise. Essas etapas compreendem: a seleção dos pré-indicadores, o levantamento de indicadores e a constituição dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Por meio delas, evidenciamos a identificação e a produção das significações dos registros analisados nas entrevistas da participante da pesquisa.

A referência pela qual nos embasamos foram os autores Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), pois nos possibilitaram entender e identificarmos os três movimentos que nos possibilitaram chegar aos Núcleos de Significação. Na primeira etapa, a seleção dos pré-indicadores, consiste no passo de partida do pesquisador, em que revelam apenas o sujeito empírico. É a etapa em que o pesquisador por meio do material empírico se dedica “ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62). No movimento seguinte, que constitui o

levantamento de indicadores, o objetivo é a apreensão do modo pelo qual os pré-indicadores estão articulados, para a constituição das formas de significação da realidade. Considera-se nessa etapa os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), no qual possibilitará a sistematização dos indicadores.

No último movimento, a etapa da constituição dos Núcleos de Significação, o pesquisador retoma o processo de síntese, para abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores. Antes de aglutinar os indicadores, para facilitar nosso pensamento e viabilizar o processo de constituição deles, realizamos mais um movimento: a aglutinação dos conteúdos temáticos.

Nos capítulos seguintes, 6 e 7, apresentamos de forma detalhada a organização e a sistematização dos dados das entrevistas da participante da pesquisa, com a análise dos significados e dos sentidos constituídos por ela acerca das atividades de ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

6 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A PROFESSORA

Para evidenciarmos o processo de análises dos conteúdos registrados por meio das duas entrevistas feitas com a professora participante da pesquisa, apresentamos, nesta seção, o movimento analítico que realizamos para chegarmos aos Núcleos de Significação. Esse processo de análise, cuja orientação tivemos como referência Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar e Ozella (2006, 2013), direcionou-nos para análise das palavras enunciadas pela participante da pesquisa frente à sua realidade profissional, para revelarmos os significados e os sentidos constituídos por ela acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular.

A escolha por esse procedimento metodológico se justifica, pois nos permitiu apreender, por meio da análise das narrativas, o movimento dialético que constitui o processo de significação da atividade de ensino aprendizagem pela professora Vargas. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar e Ozella (2006, 2013), essa é uma proposta de análise que parte do significado das palavras, visto que estas, por meio da escrita ou da fala, no contexto da narrativa, produzem o significado social e o sentido subjetivo do que o entrevistado fala e pensa, representando o processo sócio-histórico no qual o indivíduo está inserido.

Essa proposta analítica consiste em vários momentos de imersão do pesquisador no material empírico produzido, de modo a se aproximar das zonas de sentido do participante da pesquisa. Esses momentos são sistematizados em três etapas, as quais culminam nos Núcleos de Significação que representam as zonas de sentido do participante da pesquisa.

A primeira etapa de análise dos Núcleos de Significação consiste na identificação dos pré-indicadores. Para identificação dos pré-indicadores, tivemos que ir além da compreensão da fala da professora Vargas, registrada durante as entrevistas; foi necessário avançarmos para a interpretação da linguagem interna, na qual nos propomos entender o movimento realizado pelo pensamento em direção à fala (VYGOTSKI, 2009). Para que chegássemos à interpretação dessa linguagem, iniciamos com o conhecimento, a apropriação e a análise do *corpus* empírico, registrados nas entrevistas realizadas com Vargas. Com esse movimento, propomos desvelar os significados constituídos na fala da professora, conforme fomos articulamos os conteúdos temáticos de cada um dos pré-indicadores que identificamos e destacamos do *corpus* empírico.

Os pré-indicadores se tornam relevantes para darmos início à análise dos significados e dos sentidos constituídos por Vargas no que se refere a atividade de ensino aprendizagem de

alunos com NEEs na escola regular. Para entendermos esta primeira etapa analítica dos Núcleos de Significação, embasamo-nos em Aguiar e Ozella (2006, p. 230), ao explicarem que os pré-indicadores “[...] são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para organização dos Núcleos”. Na realização desta etapa, consideramos, no *corpus* empírico, palavras, frases ou expressões que se destacam e que carregam sentimentos, emoções da totalidade do ser a professora Vargas, conforme demonstramos a seguir,

6.1 Os pré-indicadores

Para viabilizar a identificação dos pré-indicadores, os objetivos específicos e a questão norteadora da pesquisa conduziram nossa percepção na realização da leitura das narrativas. Apresentamos o *corpus* empírico produzido nas duas entrevistas que realizamos com a professora Vargas, contendo a seleção dos pré-indicadores, apresentados em negrito, que evidenciam as diversas possibilidades que a pesquisadora pôde encontrar e que irão compor os Núcleos de Significação da análise em questão.

A entrevista narrativa com a seleção dos pré-indicadores é apresentada no Quadro 1; e a entrevista reflexiva com a seleção dos pré-indicadores são evidenciados no Quadro 2.

Quadro 1 – Seleção de pré-indicadores da entrevista narrativa

Pré-Indicadores
<p>Pesquisadora: Professora Vargas, conte-nos sobre sua atividade profissional, como se tornou professora, sua relação com o atual contexto da educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>Vargas: Certo. Bem, eu iniciei no Estado no ano 2000, mas como professora do Ensino Fundamental, de primeira à quarta série. E, quando eu passei no vestibular para UESPI, eu, aos poucos, mesmo dentro da escola, eu já fui mudando de função, né? Da primeira à quarta série fui para a quinta, oitava. Mas, como cheguei ao Magistério, me lembro de que sempre gostei de sala de aula, sempre... sempre me identifiquei com sala de aula, tanto é que nas brincadeiras, quando ia brincar, eu sempre quis ser professora desde as minhas brincadeiras com crianças, de criança mesmo. Desde o começo, era reunir minhas coleguinhas e ensinar elas num quadro de giz. Eu não sei se influenciada pela minha mãe, que é professora, foi professora, hoje é aposentada. E... eu cresci numa estrutura de escola... eu não sei se foi devido a isso, é... eu sempre criei a imagem do Magistério, tanto é que quando eu terminei o Médio, e ingressei no Ensino Superior, já sabia o que queria. Lembro-me que eu estudava de manhã e à tarde, ficava com ela [referindo-se à mãe] numa escola. Enquanto ela trabalhava, eu ficava na sala de professores, respondendo minhas tarefas, aquela coisa toda, eu acho que essa influência determinou muito na minha escolha. Quando assim... ingressei na Universidade, nesse período já tinham surgido algumas faculdades particulares e que ofertavam o curso de Direito de forma paga, né? Particular. Surgiu curso de Direito... e... foi oferecido, por uma parenta, pagar o curso de Direito para mim. Eu disse: “Não, eu quero ficar mesmo é com a História”. Fui muito rechaçada mesmo pela minha família [risos]: “Tu vai deixar de</p>

ser advogada para ser professora? ”**Aí, eu entrei... Fiz o concurso para o Estado, tinha feito o Pedagógico primeiro**, eu tinha o Pedagógico, **antigo Magistério**, que hoje já não existe. Eu fiz o Pedagógico como forma de Ensino Médio, **já voltado mesmo, já para a sala de aula, era a forma assim...** Tanto é que **hoje já estou num outro curso Superior** e o pessoal diz: “Tu vai largar a sala de aula?”. Eu digo: “Não, eu posso ser professora de Radiologia. Estou fazendo Radiologia, no IFPI. **Aí, eu digo: “Não, mas vem cá, eu não preciso largar, necessariamente, a sala de aula por estar escolhendo um outro curso”**. **Precisa-se de professores dentro da área de Radiologia, Anatomia, Fisiologia, Exames radiológicos. Pretendo, sim, prestar concurso para atuar na área da Radiologia, com curso superior. Não** estando, necessariamente, **me afastando de uma sala de aula**. Tem muito concurso na área... então, **não** necessariamente, **deixarei o Magistério**, eu já tenho Especialização em Docência, coisas que já favorecem exatamente um concurso dentro da área da educação. Não necessariamente... **não quero serviços burocráticos, como técnica**. Como já disse, vou prestar concurso para professora nesta área. Pois, então, **eu gosto muito, sempre me identifiquei com sala de aula. Serviço burocrático... não gostei da experiência**. Estive diretora dois anos, um cargo que eu **não me identifiquei dentro da educação** de jeito nenhum, nem que me pagassem cinco mil reais, eu não queria, eu prefiro uma sala de aula.

Pesquisadora: Qual a relação da professora Vargas com os alunos com NEEs, antes e depois de trabalhar aqui no Projetando a Educação?

Vargas: Eu, enquanto professora de quinta série, eu **percebi que tinha é... dois alunos no final da sala que estavam lá quietos**. Assim... **a gente tem aquela ideia de que é aluno perfeito** aquele aluno **comportadinho, aluno quietinho, que todo professor quer...** [risos]... **aqueles alunos quietinhos lá, eram dois alunos**. E eu **passei batido, fazia a chamada na caderneta e esses alunos passavam batidos**. Quando eu cheguei nessa escola, destes alunos, **ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial**, foi na outra escola, não foi nesta, se haveria alunos especiais **na minha sala, a qual eu iria ministrar aula**. E aí, quando foi na primeira prova... **fiz a primeira prova**, primeira prova mensal, **quando eu corrigi, percebi que dois alunos haviam tirado zero** e eu me **questionava muito, como tirar zero?** Porque eu **não imaginava um zero numa prova que, em minha opinião, fosse tão fácil**. Quando eu cheguei à sala, eu deixei essas provas por último e queria saber quem eram esses alunos e o porquê da nota zero. E **verifiquei também, na minha caderneta, que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova**. Fui questionar quem eram esses alunos, que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... e eu **queria saber quem eram esses alunos**, achando que era alguma subversão dentro da sala. E... **quando eu li o nome dos meninos no final da entrega das provas, uma aluna, no final da sala, disse: “Tia, esses alunos tão aqui na sala”**. E eu, que tinha feito a chamada para entrega das provas, né? E não tinham respondido novamente. E eu disse: **“Sim, e quem são eles?”** ... [irritada]. Ela **me apontou para esses dois alunos**, que realmente, estavam lá no final da sala. **Aí, eu virei para eles: “E, sim... vocês não me respondem nada por quê?”** **Aí, a mesma aluna: “Tia, eles são surdos”**. **Meu mundo caiu**. **Aí, eu saí da sala e fui lá na coordenadora: “Vem cá, eu tenho dois alunos surdos!”**. E, sabe o que eu ouvi? “Ah, tu tem dois alunos surdos, mas se preocupa não, eles ficam quietinhos lá na deles”. **Voltei para sala sem saber o que fazer, fiquei angustiada**. E como eu ficava da tarde para noite, 40 horas, eu **resolvi utilizar uma hora do meu horário**, chamando eles (os alunos especiais), para tentar ajudar na minha disciplina. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, **começava a colocar nomes para eles e imagens e eles começavam a me dar sinais é... do que seria isso dentro da linguagem de sinais, da Libras**. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e **nisso eu fui aprendendo Libras aos poucos, a ponto de, num certo período, sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Senti necessidade de fazer cursos de capacitação e fiz o curso de Libras em uma instituição especializada**. Fiquei no AEE, atuei seis anos. **Só que esses meus alunos, esses mesmos dois que eu acabei de falar antes, eu os acompanhei até o Ensino Médio e foi a minha frustração**. Porque **apesar de eu achar que eles tinham potenciais para estarem em Faculdade**, pelos conhecimentos deles... **não conseguiram**. Não só eu, mas pelo o que **os outros professores também falavam**. Quando vim para o CEMTI Projetando a Educação foi... foi exatamente porque estes dois alunos tinham vindo para estudar o Ensino Médio aqui. **A mãe da menina...** pois, eu vim para o “Projetando

a Educação” exatamente porque eles tinham vindo estudar o Ensino Médio e a mãe de um deles, né? Era um casal de alunos, apesar de não terem nenhum relacionamento, mas eram um menino e uma menina, um jovem e uma jovem, a mãe da menina **se sentiu muito angustiada quando ela chegou aqui** e a escola não tinha uma sala de AEE. Aí, ela [mãe da aluna] ligou para a SEDUC perguntando por que não mandavam uma Sala de Recursos Multifuncionais. Aí... eu estava na Instituição Especializada fazendo curso de capacitação, quando a pessoa da SEDUC ligou para lá, pedindo para mandarem para a escola alguém, para o Projeto da Educação. Estava em semana de prova e a mãe estava desesperada, porque a filha estava querendo desistir da escola, porque não ia fazer nada na prova. E eu **vim** aqui no dia da prova, mas não sei nem como te explicar, não era nem lotada aqui, eu vim, estava até de férias, tinha sido diretora em uma escola, estava no período de férias. Terminando o período de férias, por causa da gestão, Aí, eu vim para o Projeto da Educação mesmo só para prestar um auxílio para, para... a Nete. Quando eu cheguei aqui, a coordenação da escola perguntou se eu não me interessava em vir ficar lotada aqui, **para tentar sanar a dificuldade entre os professores e os meninos surdos e com outras deficiências**, e consegui meu remanejamento para cá como professora do AEE, novamente. **E foi aí que começou com a educação inclusiva**, e a educação geral **aqui na escola**. Ficamos aqui, é... **ela** [a aluna] **e o outro aluno terminaram o Ensino Médio**. E, **é frustração que tenho**. Eles **não conseguiram alcançar uma faculdade**, por limitações inerentes que não conseguimos superar, dentro de uma estrutura tão rígida que é o Ensino Público, para quem tem a linguagem de sinais, que é muito além, diferente da nossa. **Uma prova convencional de ENEM**, sem intérprete ou, quando tem intérprete, não servem nem para tirar as dúvidas, só para dizer que tem, **não é uma prova justa para um aluno com problemas auditivos, ou outras deficiências**. Assim, basicamente, **com esta frustração aí, eu retornei**, eu pedi para... como havia a carência para professora de História, **eu pedi para voltar... para voltar para a sala de aula**, com a disciplina de História, que eu **tinha ficado muito frustrada com... com a realidade...** Não dá, não é aquela fantasia que, às vezes, a gente vê, por aí, **que o aluno com limitações vai chegar a superar a... a superar um determinado limite que a sociedade impõe...** Eu **não gosto de trabalhar com angústias**. ... eu tenho que está com... sei que nem todos os alunos que estão no 3º ano irão ingressar em uma Instituição Superior, pelo ENEM, **mas a gente se sente mais, bem mais apreensiva por conta dos alunos com NEEs, com limitações, mas que a gente percebe que eles poderiam... teriam condições**.

Pesquisadora. Como é a sua relação com os alunos com NEEs?

Vargas: Boa, **sempre tive uma boa relação com os alunos**. Vou falar de um modo geral, porque não sei se você já chegou a perceber ali no pátio, **nós brincamos**. Eu **sempre tento fazer uma linha daquela professora** ao mesmo tempo **dura, mas que no corredor, no pátio, no almoço a gente pode sentar e bater um papo e resolver qualquer problema. Gosto de brincar...** Como minha área é História, e no terceiro ano, eu busco trabalhar guerras e aí, eles ficam “professora, parece que a senhora é terrorista”. Porque **a gente tem que chocar o aluno, a gente tem que chamar o aluno para tua matéria**. Se chegar lá e ficar só dizendo, ah, Hitler fez isso, teve os campos de concentração e... **não tentar colocar ele dentro da realidade** que era aquele momento histórico, você vai estar falando para esse quadro. Mas, se você chega e diz: “Olha, gente, eu **vou falar do meu amor, Adolf Hitler**”. Aí, um aluno de lá do fundo: “Mas, tia, não é aquele dos campos de concentração?” E, eu digo: “É ele mesmo, **sou apaixonada por ele**”. “Tia, a senhora é louca de gostar dele, não sei o quê... a senhora é terrorista!” Então, **eles gostam de brincar comigo nesse sentido, porque se eu chegar e apenas falar e não tentar chocar eles, com o assunto**, ou chegar de uma forma mais atrativa com eles, **não adianta** eu passar filme, eu botar eles para fazer tarefa. Com algumas turmas, eu já consigo dizer assim: “Olha, capítulos tal próxima aula, leiam páginas tal”. E chegar na sala e pedir: “- Sim, o que que vocês entenderam sobre isso?” E, tive algumas, hum... [pensativa] nesse, nessa semana passada, havia um pessoal fazendo estágio de observação na sala e eles disseram: “- Professora, **mais eles participam da aula!**” E eu disse: “Sim, eu tento levar eles **desde o primeiro ano**, quando eu pego eles, **eu começo um roteirinho de estudo**, para eles responderem na sala, para eu ver que eles estão respondendo. **Estou perdendo uma aula? Estou? Não. Estou ministrando conteúdo formal**. Eles lendo ali, respondendo o meu roteirinho em uma aula... e na outra aula, eu pegar aquele roteiro, debater com eles e na aula seguinte, eu falar o capítulo, explicar o capítulo, com certeza eles vão

entender muito mais do que eu só chegar e ler o capítulo com eles”.

Pesquisadora: Nestas atividades, o que você faz, especificamente, para que os alunos com NEEs participem?

Vargas: Assim, a... **como a matriz curricular já é bem reduzida e o tempo que tem é reduzido, o que eu ainda procuro fazer com eles [alunos com NEEs] é o seguinte:** se eles estão respondendo um roteiro de estudos, por exemplo, se eu não posso estar acompanhando eles, de primeira mão, por causa da demanda da sala, se é um assunto mais complexo, eu sempre **oriento um colega sentar do lado deles, estar auxiliando** eles, tentando responder junto **com eles uma atividade, é... além de...** Lembro que no **ano passado houve polêmica aqui com a família dele** [aluno com NEEs]. Ele estava com os óculos atrasados, quase quatro anos com os mesmos óculos. Foi uma luta para a família entender que ele precisava trocar de óculos. Nós, aqui do CEMTI Projetando a educação... **tivemos que dar pressão, para pedir à mãe que o levasse para uma consulta oftalmológica**, para ele trocar os óculos, porque **ele não conseguia ler, reclamava muito de dor de cabeça**, faltava às aulas por problemas de dor de cabeça. **É... assim, é, porque tem que está junto... estão em sala de aula, mais se tem toda uma estrutura familiar, né? Que tem que estar junto com a sala de aula. Então, eu procuro fazer isso, né?...** Procuo passar vídeos dentro da aula, **o livro que eu escolhi traz vários vídeos e fotos para trabalhar**, porque **eu acho que a memorização fotográfica visual, auditiva, é... é mais fácil para eles, do que apenas uma leitura e uma tarefa. Eu tento, dentro das minhas limitações, ter esse auxílio com eles. Tentamos incluir eles em peça teatral, como eu já fiz, é... tentar incluir é... na organização, que nós temos aqui no Projetando a Educação Artes, que é a nossa feira de Ciências. Atribuir tarefas para eles dentro da compreensão deles, para inclui-los.** Ano passado, nós **fizemos um projeto sobre Teresina, sob minha inspeção, e eu me senti, assim... muito... eu acho que eu fui muito falha, nesse aspecto, porque na hora do Vyni, que tem deficiência intelectual, e hoje está no 3º ano, falar em público, ele travou.** Mas todos do grupo iam falar em público, foi um trabalho apresentado no pátio, **eu não podia também dizer que ele não fizesse o trabalho, queria inclui-lo e não o deixar segregado**, só que a fala dele era mínima, mas **quando ele viu todo mundo olhando para ele, ele travou.** Então, **a minha única ação no momento foi abraçá-lo.** Ele ficou inquieto, ele achou que ia tirar zero. Eu disse: “Olha, seu teste está garantido”. E **tomei o microfone dele e segui o conteúdo como se ele não tivesse travado...** Como se aquele... o travamento dele não tivesse acontecido e é algo que **eu deixei para lá, ninguém tocou no assunto...** Se o Vyni não conseguiu apresentar o trabalho, foi pelas limitações dele. Aquilo ali, toda a sala compreendeu. Nós temos alunos muito compreensivos... quanto ao *bullying*, com relação a isso, nós **não temos, a questão de bullying na escola, graças a Deus, nós temos uma boa aceitabilidade** por parte de todos os alunos. Nós não temos problemas de alunos dizerem: “Ah, é o doidinho, ah, é o ceguinho”. Nós **já tivemos alunos cegos, baixa visão, cadeirante, deficiente auditivos, né? Surdos, tivemos várias especialidades, aqui, dentro da escola.**

Pesquisadora: Qual a sua relação com a atual proposta de educação inclusiva?

Vargas: **Olha, eu vou ser bem sincera contigo.** Da forma **como ela [educação inclusiva] é colocada hoje**, quando eu olho ali para o meu pátio, **eu vejo que a inclusão social, ela existe, a inclusão educacional nós precisamos melhorar muito. Melhorar, por exemplo, é... eu acho que quando eu coloco numa escola alunos com problemas intelectuais, com problemas visuais e não coloco pessoas... é... eu não estou falando de um curso de capacitação, porque, um curso de capacitação, ele é mínimo. Eu tenho que ter especialista na área, eu não estou querendo uma escola só para alunos especiais, eu estou colocando que falta uma estrutura toda para alcançar essa educação inclusiva.** Por exemplo, **um psicólogo para trabalhar com eles dentro da nossa realidade, nós não temos um dentro da escola. Nós podemos perceber e encaminhar, ah... em alguns casos, precisamos de fisioterapeutas, nós não temos. Ah, Vargas, mas a rede pública oferece! Sim, mas, às vezes, o problema aparece bem ali, na hora do intervalo, e aí? Daqui que eu vá socorrer...** [Está faltando] até mesmo **Especialização dentro da questão intelectual, propriamente dita, que é o que eu estou sofrendo esse ano...** Sofrendo, não porque seja pesado para mim, mas porque **me angustia, porque ele está terminando o Ensino Médio, está no terceiro ano, 2015 está resolvido para ele, e, em 2016, ele vai para onde? Será que ele vai ser abraçado pelo mercado de trabalho? Ou será que ele vai ficar**

jogado numa praça? Terminou o Ensino Médio, mas **não arruma emprego, como muitos**. Será que **não faltou mais alguma coisa**, sei lá... **um curso técnico**, mesmo para ele, **para que** a partir daí, ele **possa ser colocado no mercado de trabalho**. Não é sendo **preconceituosa**, não, é porque eu sei que ele tem limitações, para concorrer com um ou outro... O ENEM, a prova deles do ENEM, **eles vão ter acesso a uma faculdade?** Ou é apenas... eu **estou satisfazendo a sociedade dizendo que existe uma inclusão, que todos estão se formando no Ensino Médio**. Mas a vida não acaba no Ensino Médio, graças a Deus, não acaba. **E o futuro deles depois do Ensino Médio?** Os **professores** daqui, eles têm essa, **quando eles pegam um aluno especial**, eles **não vão olhar uma prova desses alunos com o mesmo rigor técnico**. Eles vão dizer assim: “Ah, esse aluno é especial, ele tem essa dificuldade, **se ele conseguiu escrever isso, parabéns, já é um proveito**, vale muito mais do que um que fez uma redação de 20 linhas”. Uma frase que ele coloque num texto de redação, por exemplo, se ele conseguiu escrever um parágrafo, dois parágrafos, vale muito mais do que um que leu e entendeu vários jornais. Então, **a gente sempre tem esse olhar... é um olhar caridoso?** **É**, mas **se eu for pegar o mesmo rigor técnico que eu vou ter que aplicar com os outros alunos que não são especiais, estou sendo injusta, né?** **Para mim, ele transcrever exatamente** aquele momento do **que tem a ver com a minha pergunta, eu considero... e não tenho vergonha** de dizer que eu estou considerando isso. Ah, Vargas, você está sendo boazinha? **Gente... ver aquela realidade daquele aluno [com NEEs]** e vai comparar aquele aluno com o que é dito normal, que, às vezes, a gente até brinca, **os alunos especiais são melhores do que muitos normais**. A gente tem esse jargão aqui na escola [risos] que antes... **é mais ter 50 Vyni do que ter 50 outros alunos ali, porque** quando a gente encontra isso, **a gente já sabe que ele tem limitação**. Quando a gente encontra... **sim, sabe por quê?** Só... esse [aluno com NEEs] aqui a gente entende que tem problema A, B, C e D, e aquele outro que não tem problema nenhum e tira nota igual ou similar a um aluno especial. E, às vezes, a gente diz: “Menino, se tivesse Vyni aqui!”. **É um aluno tão carinhoso, pense num aluno carinhoso, super, super carinhoso**.

Pesquisadora: Em alguns momentos, você faz referência à formação continuada, que considera como capacitação. Como relaciona a formação continuada com a atividade de ensino aprendizagem para alunos com NEEs, no Ensino Médio?

Vargas: A gente tem alguns cursos fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC, **nós temos cursos**. Mas **o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias, que é algo que não está se renovando nos cursos em si**. É oferecido vagas? Oferece. A SEDUC oferece formação, mas você vai chegar lá, **será que a educação inclusiva parou naquele be-a-bá be-e-bé inicial de como trabalhar com alunos com NEEs?** Será que **a minha metodologia continua sempre aquela mesma** que eles vão me ensinar a trabalhar com estes alunos, e **nas séries mais avançadas?** Eu **estou sentindo que é preciso que esses cursos de capacitação se renovem**. Fizemos alguns cursos de capacitação, fornecidos pelo PROEMI³⁰, que dentro do PROEMI, é... permite uma destinação da verba da escola para capacitação, nós já trouxemos curso de Libras para escola, nós já trouxemos mesmo é... capacitações, é... em acessibilidade. **Já mudamos**, não sei se você já viu... **nós somos bem... quase completamente adaptados**. Ainda temos algumas falhas. Então, nós temos, dentro da escola, alguns cursos de capacitação, na medida do possível, ou fornecido pelo Estado ou trazendo para escola, entre outros... Mas, você pergunta **a minha relação com educação inclusiva**, como eu já sei um pouco, **acho que as formações deveriam ser melhores, com mais atividades para trabalharmos no Ensino Médio**. Mas, para os outros professores, acho que as formações que vieram pelo PROEMI foram muito boas. Eu ajudava, sempre que era possível. **Ah... neste ano, recebemos formação pelo SEBRAE**. Eu, a professora Nyra, o professor Jô, estamos realizando, que é sobre empreendedorismo. Agora nós estamos capacitando os alunos, nós recebemos um curso na semana pedagógica. O nome do curso é **Despertar, fornecido pelo SEBRAE para capacitar nossos alunos em relação a empreendedorismo**. Aí, então, nós fomos tirados dos HE³¹, porque nossa carga-horária vai estar preenchida com o curso do SEBRAE [para alunos em geral], que nós temos que planejar, temos que é... executar as tarefas que vêm já da

³⁰Programa Ensino Médio Integrado

³¹ Horário de Estudo

metodologia do curso, **então, nós três estamos sem HE nesse momento.**

Pesquisadora: Mas vocês aceitaram bem ficar sem o HE?

Vargas: Sim, porque fomos nós que fomos atrás da formação. **A gente vai atrás de cursos e projetos que possam melhorar a vida dos alunos.** Não sei se você conhece a realidade do bairro Dirceu Arcoverde? Não sei se você já tinha ouvido falar do CEMTI Projetando a Educação anteriormente? Você sabia que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... em 1998, na feira de Ciências. **Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do bairro,** você consegue ver isso aqui hoje? Você que está chegando aqui hoje. Saberá se eu não tivesse lhe dito que... **a escola-problema dentro da área do bairro poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação?** Você consegue ver isso [violência] hoje? **Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma.** Por quê? **Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos.** É... nós temos um outro projeto que é o... ah, este projeto ensina, mas é... foi incompreendido no início, teve até uma mãe reclamando aqui, **nós temos problemas também,** [risos] teve uma mãe reclamando porque nós **temos o projeto Você é o amigo da escola,** eles [alunos] têm que recolher o lixo deles, que eles produzem em sala de aula. Não é para jogar lixo no chão, nós temos o cesto. **Nós temos o amigo da sala, que ele é responsável por limpar a sala dele no final do dia.** Dez minutos antes de a gente liberar os alunos para irem embora, ele pode varrer a sala dele, se ele tiver achando suja. **Ele não é obrigado, mas ele é convidado.** E, às vezes, se tiver... um ou outro fazendo nas outras salas, às vezes, ele se sente obrigado a fazer também. **Uma mãe sentiu-se ofendida, porque a filha dela estava varrendo a sala de aula** quando veio buscá-la. A professora do Abraçar explicou para ela que tinha feito uma escala: “Olha, seis pessoas hoje limpam a sala”. Fazemos uma escala para a semana, para não ficar toda semana a mesma pessoa. **E uma mãe se sentiu ofendida porque a filha dela varreu a sala.**

Pesquisadora: E como vocês resolveram essa situação?

Vargas: A equipe gestora conversou com ela, mostrou que não era só ela que varria a sala, que todos os alunos estavam envolvidos no projeto. E que, além de varrer, poderiam aparecer outras atividades, que não só a filha dela estaria envolvida, pois **na escola se trabalha muito com projetos para tornar os alunos menos incompreensíveis nas tarefas da escola.** E que se a escola era do jeito que era porque os alunos colaboram para zelar pela escola.

Fonte: *Corpus* empírico produzido na entrevista narrativa realizada em junho de 2015.

Quadro 2 – Seleção de pré-indicadores da entrevista reflexiva

Pré-Indicadores
<p>Pesquisadora: Na entrevista anterior, nos informou que ministra aula de História, nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Gostaria que contasse acerca da sua atividade docente, considerando que tem alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) em sala de aula.</p> <p>Vargas: É... realizo atividades que contemplem algumas sensações, que despertem o visual e o auditivo. Aí, você me pergunta: “em que sentido visual e auditivo são despertados?” Por exemplo, trago vídeos legendados que discutem temas dos textos estudados, porque, talvez, em minha opinião, fica mais fácil a percepção do aluno. E, não só do aluno com NEEs, de todos. No momento em que estão assistindo vídeos com filmes ou documentários sobre o conteúdo de História, a atenção está</p>

focada em algo que está assistindo, mas do que o aluno simplesmente ficar ouvindo o falar do professor. **Busco realizar também atividade com música**, é... associando esta música dentro do contexto da História, **além do trabalho de campo**. Essas são algumas atividades que realizo. E, com os alunos com necessidades educativas especiais, também **eu busco fazer todas essas atividades colocando um amigo que vai auxiliá-los**, geralmente um aluno. **Faço rodízio entre os meninos** e digo: **“Olha, você hoje vai auxiliar esse aluno pra fazer essa atividade, para fazer determinadas pesquisas”**. Eu **não vou colocar um aluno com NEEs junto com outro que tem necessidades especiais**. Como professora, é até antiético eu te falar, mas **a gente percebe aquele aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem e aqueles alunos que têm dificuldades**. E quando a gente põe para realizar trabalho de grupo, geralmente os alunos querem fazer esse trabalho com as pessoas que eles já têm aquele convívio maior e, muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, formam grupos que estão dentro do mesmo nível de aprendizagem. E aí, onde eu entro... **se eu vejo que aquele aluno com necessidade especial está inserido num grupo que já vai ter dificuldade de realizar aquela atividade de pesquisa**, como a gente fez no semestre passado, com a atividade de confecção de uma revista de História, sobre o tema da Era Vargas, **eu já procurei inseri-lo em outro grupo...** Não que ele venha a perceber que eu estou retirando ele daquele grupo, mas de uma forma mais sutil, intervenho na realização daquela atividade. **Porque eu o coloco num grupo com alunos que eu sabia que não teriam tanta dificuldade** e o grupo já tem dificuldades, **estes alunos** já não vão servir **de suporte** para auxílio daquela pessoa que vai ter uma dificuldade maior do que ele. **Então**, a estratégia é buscar fazer associações não visíveis, **não perceptivas que eu estou, de certa forma...** manipulando aquela organização do grupo.

Pesquisadora: Como acontece essa manipulação?

Vargas: Eu **direcionei a formação de grupos** nas salas em que têm alunos com NEEs em todas as séries em que já trabalhei. Mas **visando**, especificamente, **a aprendizagem deles**, pois com salas com mais de 40 alunos, **tenho que criar estratégia que os favoreçam**. Uso e usei essa metodologia... **Não deixei eles livres para se organizarem, como eu faço nas outras turmas que não têm alunos com NEEs**. Nesta sala que elaboramos a revista, [referindo-se ao 3º ano do Ensino Médio], não! Eu já fui limitando para não acontecer... Que também a gente sabe que **quando é um trabalho, assim, de pesquisa, confecção, algo do tipo, eles não querem ficar com aquele aluno que já tem dificuldades**, para evitar também que digam: “- Esse aqui eu não quero”. **Eu já determino a organização do grupo**.

Pesquisadora: **E o que dizem os componentes do grupo quando o aluno com NEEs é encaminhado para o grupo deles?**

Vargas: Nesse grupo específico, da revista que elaboramos, no 3º ano, eu já **fui determinando tarefas**,

como eu sei que ele tem uma facilidade com a tecnologia, com computação, com pesquisa, eu já disse: “Olha, o Vyni vai procurar as fotos”. Eu já fui dizendo o que é para ele fazer. Aí, eu já falei também com o professor Roberto, que é o professor de Química, mas que domina muito de tecnologias, e disse: “- Roberto, tu pega o Vyni aí”. O Roberto já foi mostrando para ele, já o ajudou nesse sentido. Às vezes, **existe certa permissividade até demais... os alunos quererem é dar a resposta da tarefa para os alunos com NEEs**, e dizem: “Tu copia isso aqui, está entendendo?”. A sala é muito boa, é muito unida nesse aspecto. Para mim, **eles já trazerem a resposta feita para o Vyni, considero que não é bom**. Nessa situação a gente já tem que dizer: “- Ê meninos, para aí, que não é assim!” A gente tem que determinar a tarefa, mas tem que determinar que ele que vai construir a realização dessa tarefa também.

Pesquisadora: Essas atividades que você realiza em sala de aula, considera que contemplam a especificidade dos alunos com NEEs?

Vargas: Sim, na medida do possível sim. Claro que temos várias limitações, especificamente na **falta de formação e de recursos**. Mas, na medida do possível, **a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série e para a escola. Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos. Tenho a seguinte metodologia**: saí, ali da sala, terceiro C, onde você me encontrou no pátio, e **já disse**: “Gente, nosso próximo capítulo é o capítulo 10, Ditadura Militar no Brasil, **leiam, pesquisem, nossa aula é amanhã, quem vai dar aula são vocês**”. Então, eles irão ler e pesquisar. **Tive estagiários. Eles... quando chegaram para assistir aula, aí, eu simplesmente disse: “- Sim, nossa aula é acerca da Era Vargas, o que vocês têm a me dizer da Era Vargas?”** Aí, os alunos começam: “Tia, isso assim, assim e assado”. **O outro complementa e assim vai. Os estagiários disseram: “Professora, eu nunca tinha visto uma aula assim!”**. E isso é tão rotineiro para gente, que a gente, às vezes, não acha isso tão... legal... assim... **como uma coisa a ser admirada. Eu tenho mais dificuldade de aplicar essa metodologia com os alunos do primeiro e segundo ano**, que, para eu conseguir o que eu consigo, no terceiro ano, eu tenho que elaborar um roteiro de estudos. **Eu faço aquelas perguntas, o que é isso? O que é aquilo outro? Para eles encontrarem as respostas no livro para, na aula seguinte, eu dizer: “Sim, e aí, o quê que é isso?”** Aí, eles começam a explicar, **debater o assunto entre si**. Agora, em outubro, eu vou começar a **metodologia de leitura**. Só que eu vou botar essa metodologia assim: **uma aula nós vamos ler e na outra eles vão debater**, como eles ainda não têm esse hábito [referindo-se ao 2º ano], eu divido o livro por partes, essa fileira vai ficar com páginas de tanto a tanto, essa de tanto a tanto; teremos o primeiro horário para ler e o segundo horário para discutir. Eles começam, assim, muito tímidos... sim... mas logo começam a falar do Marquês de Pombal... E pergunto: “Quem é esse cara aí, mesmo?” Respondem-me: “Ah, tia, ele fez isso, isso e isso”. Então, **sem eles perceberem, eles estão construindo o conhecimento deles**, quando eu tiver que fazer um resumo do capítulo,

sistematizar, eles me ajudarão com o que aprenderam nas leituras e discussões.

Pesquisadora: Como os alunos com NEEs são envolvidos nas atividades que realiza em sala de aula?

Vargas: **Nessa nossa aventura, às vezes, eles falam coisas que estão lá dentro do conteúdo, às vezes não**, depende também muito do conteúdo. Por exemplo, falar de assuntos sobre o ambiente é fácil, toda hora tem uma reportagem, que fala do assunto. **No início, eles terão um conhecimento mais lógico, mais sistemático**, já vão falar algo mais realmente, dentro do assunto. Mas, **às vezes, eles só olharão o livro**, como o Vyni... Ele olha o livro e diz: “Ah, tia!” **E lê apenas o que está escrito no livro**. Mas **isso já tem que ser valorizado**, porque já é um salto para ele. E **tem momentos em que ele ouve algum comentário e...** ele vai e **fala uma coisa que já está dentro do contexto do debate**.

Pesquisadora: E, como acontece o envolvimento, a participação dos alunos com NEEs nas atividades da sua disciplina?

Vargas: Sim, sim, é o nosso método! **Eles participam, se manifestam**, porque eles vão aprender com aquele primeiro roteirinho desde o primeiro ano. Em que eles têm que responder o que é isso e o que é que é aquilo outro, para depois debater, para depois sistematizar a aula, mesmo que seja um coleguinha que deu a resposta para eles. **Quando eles virem os outros falando, eles vão querer falar também**. Agora, **no momento da fala deles, tem que ser respeitado**, mesmo que esteja fugindo do tema ou tenho que ir contornando, para que ninguém perceba, **para que não se sintam fora do tema**, que eu **tenho que dar um arremate para botar o que eles falam dentro do meu tema, do conteúdo trabalhado, é o jogo de cintura**.

Pesquisadora: Quando fala das atividades realizadas pela escola, recordo que, na entrevista passada, havia mencionado sobre os projetos que realizam. Poderia comentá-los novamente, mencionando como os alunos com NEEs são incluídos nestas atividades?

Vargas: Temos vários projetos, como o Projeto Abraçar, que acontece assim: **Cada um de nós, professores, ficamos responsáveis por abraçar uma turma**. Na qual a gente apadrinha uma sala. A minha é o terceiro B, a sala do Vyni. **Como faço para incluí-lo?** Nós utilizamos buscando... Bem... **o que a gente pode fazer, sinceramente, é incentivar, para que ele venha, participe**, para que ele venha a ter uma atividade, que ele não seja alguém ao léu, **que ele tenha um objetivo na equipe**. Nós temos agora **o Projeto Arte, que estamos organizando, o tema do projeto maior é o Meio Ambiente**. Nós abordamos esse tema agora, no desfile cívico. Para o desfile, os alunos se enquadraram no grupo que quisessem. No Projetoando Educação Arte, não é assim... A organização dos subtemas é por turma, e os alunos se envolvem neste tema da turma, que é a mesma do Projeto Abraçar, com os padrinhos de cada turma. No desfile cívico, a gente faz o seguinte: o tema Energia Limpa, que era o meu e o do professor Roberto, que é o meu parceiro no projeto Abraçar. Nosso tema era Energia

Limpa, então, passamos nas salas e perguntamos: “Quem quer trabalhar com energia eólica e solar nos procurem”. São 30 alunos que você vai ter, então eles vêm e nos procuram. Montamos a Ala e desfilamos. Agora não, nesse projeto, do *Projetando Educação Arte*, é aplicado na nossa sala do Abraçar, e nós não vamos trabalhar energia limpa nesse momento, porque o outro professor já estava trabalhando, pois foi união de três professores, que o outro professor ficou sozinho e não dava para trabalhar sozinho. **O nosso, vai ser é sobre o Efeito Estufa.** Nós já estamos trabalhando com esse conteúdo desde o início do ano. E, dentro desta temática, nós estamos querendo fazer do nosso *stand*, que vai ser apresentado em espaço público, fazer um... uma questão bem catastrófica, sabe? A professora [referindo-se a ela] está achando a ideia bem maluca [risos]. Desenvolveremos o subtema: O dia após amanhã. **Responderemos sobre o que as consequências do efeito estufa podem ter no futuro.** E, a gente conversando com a turma, eu e professor Roberto, que é o professor, meu parceiro lá no trabalho, é... nós chegamos à conclusão que a gente deveria fazer isso de forma diferente. Não de o aluno ir mostrar o exemplo de uma estufa, de falar e mostrar a imagem do efeito estufa. **Nós queremos fazer uma estufa...** Até brinco com os meninos, a nossa câmara de gás! Porque... eu estava falando do holocausto, e digo: “Ó, vamos fazer uma câmara de gás, nós vamos botar... vamos fechar o *stand* com papel laminado, colocar dois refletores e muita fumaça de gelo e colocarmos pessoas nos baseando em alguns líderes, alguns filmes catastróficos. **Demonstraremos que pessoas no dia após amanhã, após sofrer efeito estufa, estarão meio que zumbis, meio que deformadas pela falta de energia limpa**”. E sabe quem me disse: “Tia, eu quero ser zumbi?”, o Vyni. E eu disse-lhe: “- Pronto, é o seu papel”. Então, é isso... eles chegam para gente, aí, eu digo que tudo bem. Eu sei que ele vai ter muito mais dificuldade de explicar o que é um efeito estufa, mais do que fazer um papel teatral, pois, dentro da estufa, enquanto as pessoas tiverem com gelo seco subindo que dá aquele impacto, né? Sem energia... gerar energia e ver o gelo, vão surgir os meninos de trás, tipo assim, arrastando as pessoas. Esse é o papel dele, e foi ele que pediu. As meninas já dizem: “Deus me livre, ninguém nem vai me reconhecer”. Aí, eu respondo: “Então, vocês vão explicar”. Nós **estamos desenvolvendo esse projeto [projeto Arte] aqui na escola e ele já se sente incluído. De tanto trabalharmos com projetos**, e por ele está aqui desde o primeiro ano, **então ele já se sente parte do sistema, incluído**, ele já se propõe a certa atividade. Eu acho que isso **faz parte da inclusão dele, não a inclusão que eu vou estar ajudando ele. Claro, que eu sei que esse papel dá para ele fazer dentro da sua limitação, é um papel mais fácil. Aí, fico pensando, não sei se ele já escolheu o papel**, porque não tinha que decorar texto, mas ele escolheu e eu... **ah, o papel é seu. É nesse sentido que a gente trabalha aqui, a nossa realidade é essa.** Realizamos em julho a Cápsula do Tempo. Foi assim: todos os alunos deveriam colocar, por escrito, um desejo, ou pedido, dentro da Capsula do Tempo. Lembro que Vyni colocou o recado dele para ser aberto, com o pedido de aprovação no ENEM... Nós tivemos o desfile cívico que, também, ele participou na banda de música. Deixa lembrar aqui de outro Projeto, da Revista, que ele também estava participando, na confecção da Revista. E, **no projeto de Geografia,**

de outro professor, **ele [Vyni] apresentou como apresentador de um jornal que falava sobre drogas**. Nós levamos até para um evento, acho que foi no Teresina Hall... A banda de música se apresentou, eu esqueci qual foi a instituição que a gente levou, ele esteve presente em todos os locais que a banda se apresentou, em todos os desfiles que a banda apresentou, de imediato só me lembro destes.

Pesquisadora: Esse projeto de Geografia, você lembra qual o objetivo?

Vargas: O objetivo foi eles trabalharem as peculiaridades da Geografia do Brasil, os regionalismos, o que encontramos de especial no Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. A professora focando exatamente a questão geográfica e a questão cultural de uma forma geral. **O Vyni foi o William Bonner, pois apresentaram o Jornal Nacional.**

Pesquisadora: Como foi a aprendizagem e o desenvolvimento do Vyni nesta atividade?

Vargas: Foi **muito boa**. Eu fui convidada para ser jurada, pois tinha prêmio para o grupo vencedor. Então, o que posso dizer é que **claro que ele teve aprendizado... ele leu o que estava escrito**. Mas, **pra mim, o fato de que a primeira vez que eu tentei colocar o Vyni numa apresentação em público, no pátio e ele chorou e travou e não saiu nada, ele pegar um papel e ler, pra mim é um salto qualitativo na aprendizagem dele. Para mim, superou barreiras e mais barreiras. Ele, por exemplo... é... voltando à confecção da revista, selecionar imagens da internet e colar em PowerPoint ou colar no Word, para imprimir, para mim, é um ganho**. Já é tal como se ele estivesse escrito um artigo, porque nós sabemos que num jornal tem a pessoa que só é para seleção de imagens, questão mesmo só imagética. Então, **é uma forma de ensinar eles**. Lembro em anos anteriores, **a Lândia, que é a deficiente auditiva**, que hoje faz parte do quadro do Estado, funcionária de uma Instituição Especializada da SEDUC. Então, **é fruto nosso**, é uma que... não está, é... não minimizando, é uma aluna com NEEs que não está no comercial C., para onde a maioria dos alunos com NEEs são encaminhados. É... considero que **as pessoas com NEEs têm chance maior**, a gente tem que pensar nisso, **eu sei que não é ruim eles estarem lá [supermercado], mas eu acho que só lá não é o lugar deles. Ela está fazendo curso superior. A Lândia é fruto nosso**, faz pelo PROUNI³². Quantas vezes a mãe dela chegou aqui na escola para tirar ela daqui, e nós dizíamos: “Não, mãe, não ira ela para o trabalho, não, aguenta só mais um pouquinho”. E hoje, ela [Lândia] está galgando novos ares. Ela [mãe] afirmava que todos os amigos dela já estavam trabalhando. E os amigos dela diziam também: “Por que que tu não trabalha?” **É isso que queremos para nossos alunos com NEEs, Ensino Superior e trabalho. Ah, levamos ele (Vyni) para Parnaíba, Projeto Alunos Nota 10, apesar dele [referindo-se ao Vyni] não estar com essa nota 10, foi pra Parnaíba com a gente.**

³² Programa Universidade para todos

Pesquisadora: Poderia comentar sobre esse projeto, Alunos Nota 10?

Vargas: **Esse projeto, Aluno Nota 10, é realizado pela escola. Nós sabemos que** nossa escola tem alunos de baixa renda e que provavelmente, **muitos deles... na visão que a gente tem aqui,** dificilmente irão a um ponto turístico do Piauí, porque não tem... a família não tem este recurso. **Então,** a forma de presentear os nossos alunos pelo esforço nos estudos, nós os premiamos semestralmente com um passeio para um ponto turístico do Piauí e, às vezes, fora do Piauí. **Nós fomos para Ubajara, dentre outros locais. Na medida do possível, a gente sempre deixa uma vaga ou outra para os alunos com NEEs,** porque a gente sabe que **nem todos alcançam o mérito de ser aluno nota 10.** Às vezes, alugamos dois, três ônibus e sabemos que vai, num desses ônibus, sobrar vagas. Podemos levar um familiar de um professor, no caso, **para preencher as vagas?** Sim, mas, **a gente prefere inserir nossos alunos com necessidades educativas especiais.** Aí, as pessoas dizem: “Ah, mas fulano de tal não é 10, não é nota 10!” **A gente justifica, não dizendo que ele é especial, mas: “Ah, mas ele ajuda a escola nisso e aquilo. Ele está indo não porque é nota 10, mas porque realizou alguma atividade”.** Neste ano, levamos o Vyni e justificamos: “Ah, porque é da banda, participou de várias apresentações”. Sabe, a gente sempre, **para não dizer que ele está sendo premiado porque é especial, justificamos com atividades que eles desenvolvem.**

Pesquisadora: Na entrevista anterior, e nesta, você faz referência a atividades com projetos, dentro e fora de sala de aula. Como relaciona essa metodologia com a apropriação dos conteúdos culturais ensinados para o Ensino Médio?

Vargas: Darei exemplo (de atividades com projetos) só do terceiro ano, por causa do Vyni. Então, eles **vão me apresentar de forma criativa, a redemocratização do Brasil,** no 3º B eu passei hoje, aí, eles vão estudar e, amanhã, a gente vai sistematizar e ver como vai ser a apresentação. 3ºA vai fazer um musical. É o assunto... **É o conteúdo que vai estar no ENEM, eu não estou fugindo do conteúdo do ENEM. Sei que é necessário para eles se apropriarem desse conteúdo para o ENEM e para a vida deles. Mas eu só quero transformar essa aula um pouco mais atrativa,** porque se eu chegar lá na sala de aula, só abrir o livro e ler a redemocratização, o governo Sarney, Itamar, Collor, FHC, Lula e o governo Dilma, eles vão estar é... dormir, vão fazer isso, aquilo... **Diferente se eles construírem o conhecimento... acerca da minha orientação, que terão mais aprendizado.** O grupo dele [referindo-se ao Vyni] vai apresentar depois de amanhã. Outro grupo fará uma passeata, mas antes eles me disseram que farão um jornal, mas não é um jornal impresso, mas televisivo, será gravado no celular e apresentarão na sala. **É o conteúdo** sobre União Soviética, do muro de Berlim... Então... eles **vão pegar aquele conteúdo, ler, estudar, a gente discute, tira as dúvidas.** Hoje, eu cheguei na sala e disse: “Olha, quero que vocês leiam o capítulo 12, me apresentem o capítulo 12 de forma atrativa”. Aí, eu resumi o capítulo 12 para eles em uma aula, e eles vão ter duas aulas para planejarem essa apresentação e, na aula seguinte, eles vão apresentar para mim, o capítulo 12. **Esse tipo de atividade**

não é um seminário, por isso **que eu coloco o nome projeto**, porque eu, talvez me falte termo específico, mas pode ser aula diversificada, não sei... porque que eu não considero um seminário, porque num seminário o que é que eles fazem, teoricamente, vão é apresentar *PowerPoint*, eles vão ler um trechinho do assunto... Não... lá [com a atividades com projetos] **eles vão dramatizar, eles vão dançar, eles vão fazer uma paródia**, eles **vão** me **transformar aquele capítulo** que eles leram **de uma forma atrativa e** essa forma atrativa, **eu duvido se eles vão esquecer na hora do ENEM**. Se pegar alguma questão sobre o assunto, logo pensarão: “Ah, eu lembro do é que isso bem aqui, eu fiz, expliquei esse conteúdo”. Então, **quando eu falo de projeto, eu falo** nesse aspecto, **de aprender associando aula convencional, que é a minha explicação dos conteúdos**, do resumo do conteúdo que faço antes deles apresentarem. **Tem a aula debate** que faço assim: **eu sorteio na sala, de imediato alguém que vai explicar o conteúdo, é uma forma de forçá-los a estudar o conteúdo**, mas que não fique naquele decoreba, porque o que eu sentia quando eu passava seminário, que até então eu achava que era a maneira mais fácil da... do aprendizado partir deles e não... **quando eu passava um seminário, o aluno pegava um papel e lia o papel**. No final das contas, ele não aprendeu nada, aí, **com essa nova metodologia [de projetos]** que eu estou tentando desenvolver... que alguns professores também estão seguindo essa mesma linha, que é assim: **a gente numa aula sintetiza o capítulo**, deixa uma ou duas aulas, dependendo do tamanho do capítulo para eles se organizarem para **na aula seguinte eles nos apresentarem de forma diversificada**. Os meninos fizeram a guerra da Bósnia com bolas de papel, ali que dá para morrer de rir. Só que tem uns que são apresentados no pátio, que são os de maior visibilidade. Esse que eu estou te falando acerca da redemocratização do Brasil, eu vou usar a quadra, porque é um espaço maior, que vai ter passeata, vai ter música, paródia. E aí, eles vão dizendo: “Tia, eu vou fazer um jornal”. Aí, eu logo imagino: “Ah, isso bem aqui dá pra fazer só dentro da sala de aula”. Ah, eu posso levar o 3ºA, como é que eles vão fazer, o que eles tão me dizendo que vão fazer, que é um musical? Vão ter que dançar e tudo, não dá para a gente fazer dentro da sala de aula, aí, eu tenho que pegar um espaço maior. Mas eu não quero... o meu objetivo com as atividades que realizo, não foge daquele currículo obrigatório, que a gente tem que seguir, só que não é aquela forma do B com A, BA. É uma forma mais inovadora para... é... misturar o curricular com o cultural, dentro da minha disciplina e em alguns casos fora. A metodologia que a gente tem aqui é que o aluno tem que vivenciar, ele é protagonista do seu aprendizado, ele tem que vivenciar esse aprendizado e na História eu só posso usar isso na dramatização. Não tem como eles viverem o passado, sem interpretar, aí, complica.

Pesquisadora: Você havia nos falado acerca da relação da professora Vargas com os alunos, de modo geral. E com os alunos com NEEs?

Vargas: Não é diferente dos alunos de modo geral. **Desde quando trabalhei com alunos com NEEs me aproximo deles**, me abraçam e eu a eles. Este ano, tenho o Alysson, o Vyni. Eu o **conheço, o Vyni**

já... há muito tempo, porque ele mora no mesmo bairro que eu, quase na mesma rua. E antes, posso te afirmar que **antes dele ser meu aluno aqui no Projetando a Educação, eu tinha uma visão diferente dele**. Sabe por quê? Porque **eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência**. Eu já o vi **uma vez**, em um comércio próximo da minha casa, **em que a dona do comércio o pegou, digamos assim, subtraindo coisas**. Depois, **aqui no Projetando a Educação, é que eu vim entender o que acontecia**. Às vezes, **as pessoas se utilizam do Vyni**, tipo assim, para fazer coisas que não deve, **o fazem cometer certos delitos**. E eu, nós da escola, tentamos ao máximo, às vezes, até reclamando mesmo, dizer para ele: “não é assim não, Vyni. **Você não deve fazer coisas que são erradas...** e você sabe. **Quando alguém te mandar você pegar algo sem pagar, diga que não**”. Eu busco ter uma interação muito boa, **quando eu o via de longe, eu achava que ele não tinha problema nenhum, tanto é que quando eu vim aqui na escola pela primeira vez, eu disse: “Vixe, aquele menino que estava furtando coisa no supermercado!”**. Foi a primeira impressão que tive. Que o que eu tinha da rua de onde a gente morava. **Depois que eu conheci de perto o Vyni, e aí, mudou a minha visão**. Percebi que ele estava fazendo aquilo porque estava sendo mandado pelos outros. Hoje em dia, eu já ouvi algumas pessoas falando assim: “Ei, vai dizer assim e assim para professora, vai perguntar assim e assim, sabe”? Porque **algumas pessoas se aproveitam dele**, porque **ele não tem a noção da maldade das pessoas**. E não adianta você chegar assim: “Vyni, isso aqui é segredo!”. **Ele vai falar, porque é natural dele, ele não vê maldade naquilo que ele está falando**, às vezes ele tira uma brincadeira com quem não conhece. **Comigo ele chega assim: “Eita, mais tu é cobra mesmo”**. **Mas essa cobra não é no sentido de ofender, de me chamar de uma pessoa ruim, mas é no sentido assim tu é durona demais, tu tá entendendo? Isso porque ele ouviu de alguém... Que quem não conhece vai pensar: “esse menino está te desrespeitando, Vargas. Tu não vai tomar providência com relação a isso?” Quem não sabe da realidade, pode ver e pensar nisso. Mas eu entro na brincadeira dele. Mesmo sabendo que ele não entenderá.**

Pesquisadora: Lembro-me que comentou sobre o Projeto Você é o amigo da escola, em que, no início, foi incompreendido e houve descontentamento por parte de uma mãe de aluna. Os alunos com NEEs estão envolvidos nas atividades desse projeto?

Vargas: Sim, sim. Eles [alunos com NEE] também **estão incluídos na escala semanal que é feita** [no Projeto Você é o Amigo da escola]. Eles têm... só que a gente vai dizer assim, por exemplo, na semana tal, está a Vicky, o Vyni, aí a gente... por exemplo, eu, na minha sala do Abraçar, que é o projeto em que é o professor responsável pela sala, **eu fiz uma escala e eles se dividem. O Vyni está incluído dentro dessa escala**, tem o dia dele da semana, durante o mês, em que ele e a equipe dele vão varrer a sala de aula, todos eles se sentem organizados neste momento. **Eles têm que estarem incluídos, porque não têm como não inclui-los, eles são da escola.**

Pesquisadora: Na primeira entrevista, ao fazer a relação da formação continuada para a atividade de ensino aprendizagem para alunos com NEEs, destaca que há necessidades de renovação desta

formação. Como considera que deve ser essa formação?

Vargas: É... o que eu queria dizer é que **essa formação continuada, ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental**, e o Fundamental Menor, **de primeira à quarta série**. Quando o aluno sai daquela questão da... da leitura das séries iniciais, esses cursos de capacitação que nos orientam a trabalhar com alunos especiais, não nos ensinam. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo, **trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha**. Então, eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar maior. Então, **esses cursos existem... mas são cursos** que contemplam **como se aquele aluno** ainda continuasse lá na primeira à quarta série e eles **não chegassem** um dia à **Universidade**. **Essa lacuna aqui [expressão séria], ela não está sendo preenchida por esses cursos**. Eles **continuam tratando**, no meu modo de ver, o curso com o... **o aluno com necessidades educativas especiais só dentro da primeira à quarta série, como se eles não tivessem progredindo**. Então, **se não houver uma ampliação de conteúdos**. Eu **sugeria algumas atividades por etapas**, claro que precisa discutir e ensinar sobre o Ensino Fundamental, porque a cada dia tem mais pessoas com necessidades educativas especiais lá. Mas **eu sinto que os termos científicos, eles não são contemplados nesse curso [de educação inclusiva]**. Eu sugeriria atividades, como por exemplo, é... **eu sinto que deveria ter algo mais focado... termos científicos propriamente ditos**, mais... assim que eu vejo.

Fonte: *Corpus* empírico produzido na entrevista reflexiva realizada em outubro de 2015.

6.2 Pré-indicadores e conteúdos temáticos

Após a seleção dos pré-indicadores, nas duas entrevistas, realizamos o procedimento de identificação dos conteúdos temáticos. Como orientam Aguiar e Ozella (2006, 2013), com a identificação dos pré-indicadores surge a necessidade de sistematizar e de nomear o conteúdo temático de cada um deles. O conteúdo temático expressa a primeira compreensão do analista acerca do material empírico, visto que será ele que ajudará na aglutinação dos pré-indicadores em indicadores. Com esse movimento, houve melhor entendimento do conteúdo temático presente em cada pré-indicador e nos possibilitou passar para a etapa de aglutinação dos indicadores com mais clareza e visão geral das significações expressas por Vargas.

A nomeação dos conteúdos temáticos de cada um dos pré-indicadores é apresentada no Quadro 3, que corresponde aos conteúdos temáticos da entrevista narrativa; e no Quadro 4, da entrevista reflexiva.

Quadro 3 – Pré-indicadores e nomeação dos conteúdos temáticos da entrevista narrativa

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS
<p>Certo. Bem eu inicie no Estado no ano 2000, mas como professora do Ensino Fundamental, de primeira à quarta série. E, quando eu passei no vestibular para UESPI, eu...aos poucos, mesmo dentro da escola, eu já fui mudando de função né, da primeira à quarta série fui para a quinta à oitava. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Ingresso na profissão docente e desenvolvimento da carreira.</p>
<p>... como cheguei ao Magistério, me lembro de que sempre gostei de sala de aula, sempre... sempre me identifiquei com sala de aula, tanto é que nas brincadeiras, quando ia brincar, eu sempre quis ser professora desde as minhas brincadeiras com crianças, de criança mesmo. Desde o começo, era reunir minhas coleguinhas e ensinar elas num quadro de giz. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>O gostar de sala de aula e de ser professora.</p>
<p>Eu não sei se influenciada pela minha mãe que é professora, foi professora, hoje é aposentada. E...eu creci numa estrutura de escola... eu não sei se foi devido a isso, é... eu sempre criei a imagem do Magistério, tanto é que quando eu terminei o Médio, e ingressei no Ensino Superior, já sabia o que queria.[...] essa influência determinou muito na minha escolha. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>As relações na família e na escola orientando a escolha pela docência.</p>
<p>Quando assim...ingressei na Universidade,[...]foi oferecido, por uma parenta, pagar o curso de Direito para mim. Eu disse: “Não, eu quero ficar mesmo é com a História”. Fui muito rechaçada mesmo pela minha família (risos):“Tu vai deixar de ser advogada para ser professora”? (Entrevista Narrativa).</p>	<p>As relações na família orientando a escolha pela docência</p>
<p>Aí eu entrei... Fiz o concurso para o Estado, tinha feito o Pedagógico primeiro, eu tinha o Pedagógico, antigo Magistério, que hoje já não existe. Eu fiz o Pedagógico como forma de Ensino Médio já voltado mesmo, já para a sala de aula. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Ingresso na profissão docente e desenvolvimento da carreira</p>
<p>[...] hoje já estou num outro curso superior e o pessoal diz: “Tu vai largar a sala de aula?” Eu digo: “Não, eu posso ser professora de Radiologia”.[...]. Aí eu digo: “Não, mas vem cá, eu não preciso largar, necessariamente, a sala de aula por estar escolhendo um outro curso”.[...]. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativa quanto ao futuro profissional: ser professora de Radiologia.</p>
<p>Pretendo sim, prestar concurso para atuar na área da Radiologia, com curso superior. Não estando, necessariamente, me afastando de uma sala de aula. Tem muito concurso na área...Então, não necessariamente, deixarei o Magistério, eu já tenho Especialização em Docência, coisas que já favorecem exatamente um concurso</p>	<p>Expectativa quanto ao futuro profissional: prestar concurso para atuar na área da Radiologia.</p>

dentro da área da educação. (Entrevista Narrativa).

[...] **não quero serviços burocráticos, como técnica.** Como já disse vou prestar concurso para professora nesta área. Pois, então, eu gosto muito, sempre me identifiquei com sala de aula. Serviço burocrático... não gostei da experiência. Estive diretora dois anos, uma função que eu **não me identifiquei dentro da educação** de jeito nenhum, nem que me pagassem 5 mil reais eu não queria, eu prefiro uma sala de aula. (Entrevista Narrativa).

Identificação com a docência: a negação do serviço burocrático fortalecendo a escolha pela sala de aula.

Eu, enquanto professora de quinta série, eu **percebi que tinha é...dois alunos no final da sala que estavam lá quietos.** Assim... **a gente tem aquela ideia de que é aluno perfeito** aquele aluno **comportadinho**, aluno **quietinho**, **que todo professor quer...(risos)...[...].** E eu **passei batido, fazia a chamada na caderneta e esses alunos passavam batidos.** (Entrevista Narrativa).

O aluno perfeito é o comportado e quieto.

Quando eu cheguei nessa escola, destes alunos, **ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial,[...]**, se haveria alunos especiais **na minha sala** a qual eu iria ministrar aula. (Entrevista Narrativa).

O professor deve ser avisado de que há alunos com NEEs em sala de aula.

[...] **fiz a primeira prova**, primeira prova mensal, **quando eu corrigi, percebi que dois alunos haviam tirado zero** e eu me **questionava muito, como tirar zero?** Porque eu **não imaginava um zero numa prova que, em minha opinião, fosse tão fácil.** (Entrevista Narrativa).

O resultado da avaliação da aprendizagem despertando a percepção das diferenças entre seus alunos.

[...]E **verifiquei** também na minha caderneta **que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova.** Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... e eu **queria saber quem eram esses alunos**, achando que era alguma subversão dentro da sala. E...**quando eu li o nome dos meninos** no final da entrega das provas, **uma aluna** no final da sala **disse: “Tia, esses alunos tão aqui na sala”.**(Entrevista Narrativa).

A “chamada na caderneta” despertando para as diferenças entre seus alunos.

E eu disse: **“Sim, e quem são eles?”(irritada)**. Ela **me apontou para esses dois alunos**, que realmente, estavam lá no final da sala. **Aí eu virei para eles: “E, sim..., vocês não me respondem nada por quê?”** **Aí, a mesma aluna: “Tia, eles são surdos”! Meu mundo caiu.** (Entrevista Narrativa).

Angústia ao tomar conhecimento de que há alunos com NEEs em sala de aula.

Aí eu saí da sala e **fui lá na coordenadora: “Vem cá, eu tenho dois alunos surdos!”** **E, sabe o que eu ouvi? “Ah, tu tem dois alunos surdos, mas se preocupa não, eles ficam quietinhos lá na deles”.** **Voltei para sala sem saber o que fazer, fiquei angustiada.** (Entrevista Narrativa)..

Angústia por não saber o que fazer com os alunos com NEEs em sala de aula.

[...]eu **resolvi utilizar uma hora do meu horário**, chamando eles (os alunos especiais), para tentar ajudar na minha disciplina. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, **começava a colocar nomes para eles e imagens e eles começavam a me dar sinais é...do que seria isso** dentro da linguagem de sinais, **da LIBRAS**. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e, **nisso, eu fui aprendendo libras** aos poucos, **a ponto de, num certo período, sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado-AEE.** (Entrevista Narrativa).

Enfrentamento do desafio de ser professora de alunos com NEEs: transformação e ampliação da atividade educativa.

Senti necessidade de fazer cursos de capacitação e fiz o curso de libras em uma instituição especializada. Fiquei no AEE, atuei seis anos. (Entrevista Narrativa).

Enfrentamento do desafio de ser professora de alunos com NEEs: cursos de formação para atuar no AEE.

Só que esses meus alunos, esses mesmos dois que eu acabei de falar antes, eu os acompanhei até o Ensino Médio e foi a minha frustração. Por que **apesar de eu achar que eles tinham potenciais para estarem em Faculdade**, pelos conhecimentos deles..., não conseguiram. **Não só eu, mas pelo o que** os outros professores também falavam. (Entrevista Narrativa).

Frustração pela não inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior.

Quando vim para o CEMTI Projetando a Educação foi...foi exatamente porque estes dois alunos tinham vindo para estudar o Ensino Médio aqui. [...] **a mãe da menina se sentiu muito angustiada quando ela chegou aqui e a**

A experiência da professora com o AEE sanando as dificuldades de inclusão escolar dos alunos com NEEs.

escola não tinha uma sala de AEE. Aí ela (a mãe da aluna) ligou para a SEDUC³³ perguntando por que não mandavam uma Sala de Recursos Multifuncionais. [...], aí eu **vim [...]**mesmo **só para prestar um auxílio para, para... a Nete.** Quando eu cheguei aqui, a coordenação da escola perguntou se eu não me interessava em vir ficar lotada aqui, **para tentar sanar a dificuldade entre os professores e os meninos surdos e com outras deficiências** e, consegui meu remanejamento para cá como professora do AEE, novamente. **E foi aí que começou com a educação inclusiva,** e a educação geral **aqui na escola.** (Entrevista Narrativa).

Ficamos aqui, eh... ela(a aluna) e o outro aluno terminaram o Ensino Médio. E, é frustração que tenho. Eles **não conseguiram alcançar uma faculdade** por limitações inerentes, que não conseguimos superar dentro de uma estrutura tão rígida que é o Ensino Público, para quem tem a linguagem de sinais. Que é muito além, diferente da nossa, e que **uma prova convencional de ENEM,** sem intérprete ou, quando tem intérprete não servem nem para tirar as dúvidas, só para dizer que tem, **não é uma prova justa para um aluno com problemas auditivos, ou outras deficiências.** (Entrevista Narrativa).

Assim, basicamente, **com esta frustração** aí, **eu retornei,**eu pedi para... como havia a carência para professora de História, **eu pedi para voltar...para voltar para a sala de aula,**com a disciplina de História, que eu **tinha ficado muito frustrada com... com a realidade...**Não dá, não é aquela fantasia que às vezes a gente vê, por aí, **que o aluno com limitações vai chegar a superar a...a superar um determinado limite que a sociedade impõe.** (Entrevista Narrativa).

Eu **não gosto de trabalhar com angústias...** Eu tenho que está com...sei que nem todos os alunos que estão no 3º ano irão ingressar em uma Instituição de Ensino Superior – IES, pelo ENEM, **mas a gente se sente mais, bem mais apreensiva por conta dos alunos com NEE's, com limitações, mas, que a gente percebe que** eles poderiam...**Teriam condições.** (Entrevista Narrativa).

Frustração pela não inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior: a prova convencional do ENEM não é justa para alunos com deficiências.

A frustração com a não inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior: retornando à sala de aula regular.

Angústia da professora por perceber que os alunos com NEEs teriam condições de ingressar no Ensino Superior.

³³ Secretaria de Estado da Educação

Sempre tive uma boa relação com os alunos. Vou falar de um modo geral, porque não sei se você já chegou a perceber ali no pátio, **nós brincamos.** Eu **sempre tento fazer uma linha daquela professora** ao mesmo tempo **dura, mas que no corredor, no pátio, no almoço a gente pode sentar e bater um papo e resolver qualquer problema. Gosto de brincar...** (Entrevista Narrativa).

A relação da professora com seus alunos é boa, porque ela consegue ser durona e brincalhona ao mesmo tempo.

Como minha área é História, e no terceiro ano, eu busco trabalhar guerras e aí eles ficam “professora, parece que a senhora é terrorista”. Porque a gente tem que chocar o aluno, a gente tem que chamar o aluno para tua matéria. **Se chegar lá e ficar só dizendo, ah, Hitler fez isso, teve os campos de concentração e... não** tentar colocar **ele** dentro da realidade **que era aquele momento histórico, você vai estar falando para esse quadro. Mas, se você chega e diz: “Olha gente, eu vou falar do meu amor, Adolf Hitler”.** Aí um aluno de lá do fundo: **“Mas, tia, não é aquele dos campos de concentração? E, eu digo: “É ele mesmo, sou apaixonada por ele”.** Os alunos dizem: **“Tia, a senhora é louca de gostar dele, não sei o quê..., a senhora é terrorista!”** Então, eles gostam de brincar comigo nesse sentido, **porque** se eu chegar e apenas falar e não tentar chocar eles, com o assunto, **ou chegar de uma forma mais atrativa com eles, não adianta eu passar filme, eu botar eles para fazer tarefa.**

A professora chocando os alunos com o assunto da matéria.

Eu tento levar eles **desde o primeiro ano** quando eu pego eles, eu **começo um roteirinho de estudo**, para eles responderem na sala, para eu ver que eles estão respondendo. **Estou perdendo uma aula? Estou? Não. Estou ministrando conteúdo formal.** (Entrevista Narrativa).

A professora ministrando o conteúdo de ensino formal mediado por roteiro de estudo.

Assim, a...**como a matriz curricular já é bem reduzida e o tempo que tem é reduzido, o que eu ainda procuro fazer com eles**(os alunos com NEEs) é o seguinte: se eles estão respondendo um roteiro de estudos por exemplo, se eu não posso estar acompanhando eles, de primeira mão por causa da demanda da sala, se é um assunto mais complexo, **eu sempre oriento um colega sentar do lado deles, estar auxiliando eles, tentando responder junto com eles uma atividade.** (Entrevista Narrativa).

A relação entre as determinações da matriz curricular em atendimento às demandas dos alunos com NEEs.

Lembro que, no **ano passado, houve polêmica aqui com a família dele**(aluno com NEEs). [...], **tivemos que dar pressão, para pedir à mãe que o levasse para uma consulta oftalmológica,** para ele trocar os óculos, porque **ele não conseguia ler, reclamava muito de dor de cabeça.** (Entrevista Narrativa).

Especificidade da relação da professora com os alunos com NEEs e seus familiares, para além das questões educacionais.

Então, eu procuro fazer isso, né... Procuro passar vídeos dentro da aula, **o livro que eu escolhi traz vários vídeos e fotos para trabalhar**, porque **eu acho que** a memorização fotográfica visual, auditiva, **é...é** mais fácil para eles(**os alunos com NEEs**), do que apenas uma leitura e uma tarefa. **Eu** tento, dentro das minhas limitações, ter esse auxílio com eles. Tentamos incluir **eles** em peça teatral, **como eu já fiz**, **é... tentar incluir** é...na organização, **que nós temos aqui no Projetando a Educação Artes, que é a nossa feira de Ciências. Atribuir tarefas para eles** dentro da compreensão deles, **para incluí-los**(Entrevista Narrativa).

Ano passado, **nós fizemos um projeto sobre Teresina, sob minha inspeção e eu me senti, assim... muito...** eu acho que eu **fui muito falha**, nesse aspecto, porque **na hora do Vyni, que tem deficiência intelectual**, e hoje está no 3º ano, **falar em público, ele travou**. Mas, todos do grupo iam falar em público, foi um trabalho apresentado no pátio, **eu não podia também dizer que ele não fizesse o trabalho, queria incluí-lo e não o deixar segregado**, só que a fala dele era mínima, mas **quando ele viu todo mundo olhando para ele, ele travou**. Então, **a minha única ação no momento foi abraçá-lo**. Ele ficou inquieto, ele achou que ia tirar zero. Eu disse, “Olha, seu teste está garantido”. **E tomei o microfone dele e segui o conteúdo como se ele não tivesse travado...** Como se aquele...o travamento dele não tivesse acontecido e é algo que **eu deixei para lá**, ninguém tocou no assunto...Se o Vyni não conseguiu apresentar o trabalho, foi pelas limitações dele.Aquilo ali, toda a sala compreendeu. Nós temos alunos muito compreensivos... (Entrevista Narrativa).

[...], **nós não temos, a questão de bullying na escola**, graças a Deus, **nós temos uma boa aceitabilidade** por parte de todos os alunos. Nós não temos problemas de alunos dizerem: “Ah, é o doidinho, ah, é o ceguinho”. Nós **já tivemos alunos cegos, baixa visão, cadeirante, deficiente auditivos, né, surdos, tivemos várias especialidades, aqui, dentro da escola**. (Entrevista Narrativa).

Olha, eu vou ser bem sincera contigo. Da forma **como ela (educação inclusiva) é colocada hoje**, quando eu olho ali para o meu pátio, **eu vejo que a inclusão social, ela existe, a inclusão educacional nós precisamos melhorar muito**.

A professora valorizando a memorização do aluno com NEEs e sua inserção em peça teatral para facilitar a inclusão escolar dos alunos com NEEs.

Tentativa frustrada de incluir o aluno com NEEs nas atividades escolares da turma.

Boa aceitabilidade da diversidade de alunos: qualidade da escola.

Desconsidera que existe inclusão educacional, mas aceita que há a inclusão social.

(Entrevista Narrativa).

Quando eu coloco numa escola alunos com problemas intelectuais, com problemas visuais e não coloco pessoas... eh..eu não estou falando de um curso de capacitação, porque, um curso de capacitação, ele é mínimo. **Eu tenho que ter especialista na área**, eu não estou querendo uma escola só para alunos especiais, eu estou colocando que **falta uma estrutura toda para alcançar essa educação inclusiva**. Por exemplo, **um Psicólogo** para trabalhar com eles dentro da nossa realidade nós não temos um dentro da escola. Nós podemos perceber e encaminhar, ah... em alguns casos precisamos de **Fisioterapeutas**, nós não temos. Ah, Vargas, mas a rede pública oferece! Sim, mas, às vezes, o problema aparece bem ali, na hora do intervalo e, aí? Daqui, que eu vá socorrer... (Entrevista Narrativa).

A educação inclusiva não acontece por falta de profissionais da saúde na escola regular

(Está faltando) Até mesmo **Especialização dentro da questão intelectual**, propriamente dita, que **é o que eu estou sofrendo esse ano...** Sofrendo, não porque seja pesado para mim, mas porque **me angustia**, porque **ele está terminando o Ensino Médio**, está no terceiro ano, 2015 está resolvido para ele e em 2016, ele **vai para onde?** Será que ele **vai ser abraçado pelo mercado de trabalho?** Ou será que ele **vai ficar jogado numa praça?** Terminou o Ensino Médio, mas, **não arruma emprego, como muitos**. Será que **não faltou mais alguma coisa**, sei lá...um curso **Técnico**, mesmo para ele, **para que a partir daí ele possa ser colocado no mercado de trabalho**. Não é sendo **preconceituosa** não, é porque eu sei que ele tem limitações, para concorrer com um ou outro...O ENEM, a prova deles do ENEM, **eles vão ter acesso a uma Faculdade?** Ou é apenas...eu **estou satisfazendo a sociedade dizendo que existe uma inclusão, que todos estão se formando no Ensino Médio**. Mas, a vida não acaba no Ensino Médio, graças a Deus, não acaba. **E o futuro deles depois do Ensino Médio?** (Entrevista Narrativa).

Angústia com relação ao futuro profissional dos alunos com NEEs: e o futuro deles depois do Ensino Médio?

Os **professores** daqui, eles tem essa, **quando eles pegam um aluno especial**, eles **não vão olhar uma prova desses**

O olhar caridoso do professor da escola regular frente ao aluno com NEEs: rigor técnico nas

alunos com o mesmo rigor técnico. Eles vão dizer assim: provas é injusto.

“Ah, esse aluno é especial, ele tem essa dificuldade, **se ele conseguiu escrever isso, parabéns, já é um proveito**, vale muito mais do que um que fez uma redação de 20 linhas”. [...]. Então, **a gente sempre tem esse olhar... é um olhar caridoso?É**, mas, **se eu for pegar o mesmo rigor técnico que eu vou ter que aplicar com os outros alunos que não são especiais, estou sendo injusta, né?[...]**para mim ele **transcrever exatamente** aquele momento **do que tem a ver com a minha pergunta, eu considero... e não tenho vergonha** de dizer que eu estou considerando isso... Ah, Vargas, você está sendo boazinha? (Entrevista Narrativa).

Gente...vê aquela realidade daquele aluno (com NEEs) e vai comparar aquele aluno com o que é dito normal que, às vezes, a gente até brinca, **os alunos especiais são melhores do que muitos normais.** A gente tem esse jargão aqui na escola (risos) que, antes... **é mais ter 50 Vyni do que ter 50 outros alunos**, ali, **porque** quando a gente encontra isso, **a gente já sabe que ele tem limitação.**(Entrevista Narrativa).

Só... esse (aluno com NEEs), **aqui, a gente entende que tem problema A, B, C e D e, aquele outro, que não tem problema nenhum e tira nota igual ou similar a um aluno especial.** E às vezes a gente diz: “Menino, se tivesse 50 Vyni, aqui!**É um aluno tão carinhoso, pense num aluno carinhoso, super, super carinhoso.** (Entrevista Narrativa).

A gente tem alguns cursos (em educação inclusiva) fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC, **nós temos cursos.** Mas, **o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias que é algo que não está se renovando nos cursos em si.** (Entrevista Narrativa).

É oferecido vagas? Oferece. A SEDUC oferece formação (em educação inclusiva), mas você vai chegar lá, **será que a educação inclusiva parou naquele bê-a-báb-é-bé, inicial de como trabalhar com alunos com NEEs?** Será que **a minha metodologia continua sempre aquela mesma** que eles vão me ensinar a trabalhar com estes alunos **e nas**

Alunos com NEEs são melhores do que muitos normais: os alunos especiais têm limitações, o dito normal não.

Alunos com NEEs são melhores do que muitos normais: os alunos especiais têm limitações, o dito normal não.

Os cursos de formação contínua em educação inclusiva não apresentam renovação na sua proposta metodológica.

Frustração da professora com a formação contínua em educação inclusiva: os cursos não apresentam renovação na sua proposta metodológica.

séries mais avançadas? Eu estou sentindo que é preciso que esses cursos de capacitação se renovem. [...]. Já mudamos, não sei se você já viu...nós somos bem... quase completamente adaptados. Ainda temos algumas falhas. (Entrevista Narrativa).

[...] a minha relação com educação inclusiva, como eu já sei um pouco, acho que as formações deveriam ser melhores, com mais atividades para trabalharmos no Ensino Médio. Mas, para os outros professores, acho que as formações que vieram pelo PROEMI foram muito boas. Eu ajudava, sempre que era possível. (Entrevista Narrativa).

Aí, então, nós fomos tirados dos HE³⁴, porque nossa carga-horária vai estar preenchida com o curso do SEBRAE (para alunos em geral), que nós temos que planejar, temos que é... executar as tarefas que vem já da metodologia do curso, então nós três estamos sem HE nesse momento. (Entrevista Narrativa).

Sim, por que fomos nós que fomos atrás da formação. A gente vai atrás de cursos e projetos que possam melhorar a vida dos alunos. (Entrevista Narrativa).

Não sei se você conhece a realidade do Bairro Dirceu Arcoverde? Não sei se você já tinha ouvido falar do CEMTI Projetando a Educação anteriormente? Você sabe que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... foi em 1998, na feira de Ciências. Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do Bairro. Você consegue ver isso aqui hoje? Você, que está chegando aqui hoje. Saberíamos se eu não tivesse lido dito que...a escola problema, dentro da área do Bairro, poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação? Você consegue ver isso (violência) hoje? Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma. Por quê? Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer Projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos. (Entrevista Narrativa).

É... nós temos um outro projeto que é o ... ah, este projeto ensina, mas é...foi incompreendido no início, teve até uma mãe reclamando aqui, nós temos problemas também, (risos). Teve uma mãe reclamando porque nós temos o projeto Você é o amigo da escola, eles (alunos) têm que

Expectativa de inovação nos cursos de formação contínua em educação inclusiva: mais atividades para trabalhar no Ensino Médio.

Horário de estudo - HE do professor preenchido com curso do SEBRAE: planejando e executando a metodologia do curso para os alunos da escola.

Expectativa de melhorias da vida dos alunos mediada por cursos e projetos.

Superação do cenário de violência na escola pela intervenção e valorização na atividade educativa por projetos.

Especificidade da relação da professora com os alunos da escola e seus familiares, para além das questões educacionais.

³⁴ Horário de estudo

recolher o lixo deles, que eles produzem em sala de aula. Não é para jogar lixo no chão, nós temos o cesto. **Nós temos o amigo da sala, que ele é responsável por limpar a sala dele no final do dia.** Dez minutos de a gente liberar os alunos para irem embora, ele pode varrer a sala dele, se ele tiver achando suja. **Ele não é obrigado, mas ele é convidado.** E, às vezes, se tiver... um ou, outro fazendo nas outras salas, às vezes, eles sente obrigado a fazer também..**Uma mãe sentiu-se ofendida, porque a filha dela estava varrendo a sala de aula** quando veio buscá-la. A professora do Abraçar, explicou para ela que tinha feito uma escala: “Olha, seis pessoas hoje limpam a sala. Fazemos uma escala para a semana, para não ficar toda semana a mesma pessoa. **E, uma mãe se sentiu ofendida porque a filha dela varreu a sala.** (Entrevista Narrativa).

A equipe gestora conversou com ela (mãe de aluna), mostrou que não era só a filha dela que varria a sala, que todos os alunos estavam envolvidos no projeto. E, que além de varrer, poderiam aparecer outras atividades que, não só a filha dela estaria envolvida. Pois, **na escola, se trabalha muito com projetos para tornar os alunos menos incompreensíveis nas tarefas da escola.** E que se a escola era do jeito que era por que os alunos colaboram para zelar pela escola. (Entrevista Narrativa).

Especificidade da relação da professora com os alunos da escola e seus familiares, para além das questões educacionais.

Fonte: Produção da autora em colaboração com os membros do NEPSH.

Quadro 4: Pré-indicadores e seus conteúdos temáticos da Entrevista Reflexiva

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS
<p>É...realizo atividades que contemplem algumas sensações, que despertem o visual e o auditivo. Aí você me pergunta em que sentido visual e auditivo são despertados? Por exemplo, trago vídeos legendados que discutem temas dos textos estudados, porque talvez, em minha opinião,fica mais fácil a percepção do aluno. E, não só do aluno com NEE's, de todos. No momento em que estão assistindo vídeos com filmes ou documentários sobre o conteúdo de História, a atenção está focada em algo que está assistindo, mas do que o aluno simplesmente ficar ouvindo o falar do professor. Busco realizar também atividade com música, é... associando esta música dentro do contexto da História, além do trabalho de campo.(Entrevista Narrativa).</p> <p>Essas são algumas atividades que realizo. E, com os alunos com necessidades educativas especiais, também e busco fazer todas essas atividades colocando um amigo que vai auxiliá-los, geralmente um aluno. Faço rodízio entre os meninos e digo: “Olha, você hoje vai auxiliar esse aluno para fazer essa atividade, para fazer determinadas</p>	<p>A professora despertando sensações e percepções dos alunos.</p> <p>A professora designa um aluno sem NEEs para</p>

pesquisas.” (Entrevista Reflexiva).

Eu **não vou colocar um aluno com NEEs junto com outro que tem necessidades especiais**. Como professora, é até anti-ético eu te falar, mas, a gente percebe aquele aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem e aqueles alunos que têm dificuldades. E quando a gente põe para realizar trabalho de grupo, geralmente os alunos querem fazer esse trabalho com as pessoas que eles já têm aquele convívio maior e muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, formam grupos que estão dentro do mesmo nível de aprendizagem. (Entrevista Reflexiva).

E aí onde eu entro... **se eu vejo que aquele aluno com necessidade educativa especial está inserido num grupo que já vai ter dificuldade de realizar aquela atividade de pesquisa**, como a gente fez no semestre passado, com a atividade de confecção de uma revista de História, sobre o tema da Era Vargas, **eu já procurei inseri-lo em outro grupo...** Não que ele venha a perceber que eu estou retirando ele daquele grupo, mas de uma forma mais sutil, intervenho para a realização daquela atividade. (Entrevista Reflexiva).

Porque eu o coloco num grupo com alunos que eu sabia que não teriam tantas dificuldades, e o grupo já tem dificuldades, **estes alunos** já não vão servir **de suporte** para auxílio daquela pessoa que vai ter uma dificuldade maior do que ele. **Então**, a estratégia é buscar fazer associações não visíveis, **não perceptivas que eu estou, de certa forma...** manipulando aquela organização do grupo.

auxiliar na aprendizagem do aluno com NEEs.

A professora designa um aluno sem NEEs para auxiliar na aprendizagem do aluno com NEEs.

A professora intervindo na formação dos grupos na realização de atividades de pesquisa de aluno com NEEs.

Estratégias que especificam a atividade de ensino aprendizagem: a professora manipulando a formação dos grupos na realização de atividades de pesquisa de aluno com NEEs.

Eu **direcionei a formação de grupos** nas salas em que têm alunos com NEE's em todas as séries em que já trabalhei. Mas, **visando**, especificamente, **a aprendizagem deles**, pois com salas com mais de 40 alunos, **tenho que criar estratégia que os favoreçam**. Uso e usei essa metodologia... **Não deixei eles livres para se organizarem, como eu faço nas outras turmas que não tem alunos com NEE's**. Nesta sala que elaboramos a revista, (referindo-se ao 3º ano do Ensino Médio), não! Eu já fui limitando para não acontecer... Que também a gente sabe que **quando é um trabalho assim de pesquisa, confecção, algo do tipo, eles não querem ficar com aquele aluno que já tem dificuldades**, para evitar também que digam: "Esse aqui eu não quero". **Eu já determino a organização do grupo**. (Entrevista Reflexiva).

Nesse grupo específico, da revista que elaboramos, no 3º ano, eu já **fui determinando tarefas [...]**. Eu já fui dizendo o que é para ele fazer. (Entrevista Reflexiva).

Às vezes **existe certa permissividade até demais... os alunos quererem é dar a resposta da tarefa para os alunos com NEEs**, e dizem: "Tu cópia isso aqui, está entendendo". A sala é muito boa, é muito unida nesse aspecto. Para mim, **eles já trazerem a resposta feita para o Vyni, considero que não é bom**. Nessa situação a gente já tem que dizer: "Ê meninos para aí que não é assim!" **A gente tem que determinar a tarefa, mas tem que determinar que ele que vai construir a realização dessa tarefa também**. (Entrevista Reflexiva).

Sim, na medida do possível sim. Claro que temos várias limitações, especificamente **na falta de formação e de recursos**. Mas, na medida do possível, **a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série e para a escola. Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos**. (Entrevista Reflexiva).

Tenho a seguinte metodologia: saí ali da sala, terceiro C, onde você me encontrou no pátio, e **já disse**: "Gente, nosso próximo capítulo é o capítulo 10, Ditadura Militar no Brasil, **leiam, pesquisem, nossa aula é amanhã, quem vai dar aula são vocês**". Então, eles irão ler e pesquisar. (Entrevista Reflexiva).

A professora direcionando a formação dos grupos na realização das atividades de aluno com NEEs.

A professora determinando as tarefas dos grupos de alunos.

A professora determinando a construção de respostas das tarefas pelo aluno com NEEs.

A professora, mesmo na falta de formação e de recursos, inclui alunos com NEEs na participação das atividades da escola.

A professora antecipa a metodologia que delega aos alunos a execução da aula.

Eu tenho mais dificuldade de aplicar essa metodologia com os alunos do primeiro e segundo ano, que para eu conseguir o que eu consigo no terceiro ano, eu tenho que elaborar um roteiro de estudos. (Entrevista Reflexiva).

Agora em outubro, eu **vou começar a metodologia de leitura**. Só que eu vou botar essa metodologia assim: **uma aula nós vamos ler e na outra eles vão debater**, [...]. Teremos o primeiro horário para ler e o segundo horário para discutir. Eles começam, assim, muito tímidos... sim...mais logo começam a falar do Marquês de Pombal,... E pergunto: “Quem é esse cara aí mesmo?” Respondem-me: “Ah, tia, ele fez isso, isso e isso”. Então, **sem eles perceberem, eles estão construindo o conhecimento deles**, quando eu tiver que fazer um resumo do capítulo, sistematizar, eles me ajudarão com o que aprenderam nas leituras e discussões. (Entrevista Reflexiva).

Nessa nossa aventura, às vezes, **eles falam coisas que estão lá dentro do conteúdo, às vezes não**, depende também muito do conteúdo. Por exemplo, falar de assuntos sobre o ambiente é fácil, toda hora tem uma reportagem, que fala do assunto. **No início eles terão um conhecimento mais lógico, mais sistemático**, já vão falar algo mais realmente, dentro do assunto. Mas, **às vezes, eles só olharão o livro**, como o Vyni... Ele olha o livro e diz: “Ah, tia!” **E ler apenas o que está escrito no livro**. Mas, **isso já tem que ser valorizado** porque já é um salto para ele. E, **tem momentos em que ele ouve algum comentário e...** ele vai e **fala uma coisa que já está dentro do contexto do debate**. (Entrevista Reflexiva).

Sim, sim, é o nosso método! **Eles participam, se manifestam**, por que eles vão aprender com aquele primeiro roteirinho, desde o primeiro ano. [...]. **Quando eles virem os outros falando, eles vão querer falar também**. Agora, **no momento da fala deles, tem que ser respeitado**, mesmo que esteja fugindo do tema ou tenho que ir contornando, para que ninguém perceba, **para que não se sintam fora do tema**, que eu **tenho que dar um arremate para botar o que eles falam dentro do meu tema,do conteúdo trabalhado, é o jogo de cintura**. (Entrevista Reflexiva).

Temos vários projetos como o Projeto Abraçar, que acontece assim: **cada um de nós, professores, ficamos responsáveis por abraçar uma turma**. Na qual a gente apadrinha uma sala. A minha é o terceiro B, a sala do Vyni. **Como faço para incluí-lo?** Nós utilizamos buscando... Bem,...o **que a gente pode fazer**,

A professora considera que a elaboração de roteiro de estudo é necessária para o primeiro e o segundo anos.

A professora trabalhando a leitura e o debate mediando a construção do conhecimento.

A professora valorizando a leitura do aluno com NEEs na aventura de ensinar.

O jogo de cintura da professora para que o aluno com NEEs tenha o direito de voz respeitado e, assim, não se sinta fora do conteúdo de ensino abordado em sala de aula.

Por meio do Projeto Abraçar a professora incentiva a participação dos alunos com NEEs nas atividades em equipe.

sinceramente, é incentivar, para que ele venha, participe, para que ele venha a ter uma atividade, que ele não seja alguém ao léu, **que ele tenha um objetivo na equipe.** (Entrevista Reflexiva).

Nós temos agora **o Projeto Arte, que estamos organizando, o tema do projeto maior é o Meio Ambiente.** [...], nesse projeto, do Projetando Educação Arte, é aplicado na nossa sala do Abraçar, [...]. **O nosso, vai ser é sobre o efeito estufa.** Nós já estamos trabalhando com esse conteúdo desde o início do ano. [...]. **Responderemos sobre o que as consequências do efeito estufa podem ter no futuro.** (Entrevista Reflexiva).

Nós queremos fazer uma estufa... Até brinco com os meninos, a nossa câmara de gás! Por que... eu estava falando do holocausto, [...]. **Demonstraremos que pessoas no dia após amanhã, após sofrer efeito estufa, estarão meio que zumbis, meio que deformadas pela falta de energia limpa.**

E sabe quem me disse: “Tia, eu quero ser zumbi”. O Vyni. E eu disse-lhe: **“Pronto, é o seu papel”.** Então é isso... eles chegam para gente, aí eu digo que tudo bem. Eu **sei que ele vai ter muito mais dificuldade de explicar o que é um efeito estufa, mais do que fazer um papel teatral,** pois dentro da estufa, enquanto as pessoas tiverem com gelo seco subindo que dá aquele impacto né, sem energia...gerar energia e ver o gelo, vão surgir os meninos de trás, tipo assim arrastando as pessoas. Esse é o papel dele, e foi ele que pediu. As meninas já dizem: “Deus me livre, ninguém nem vai me reconhecer”. Aí eu respondo: “Então, vocês vão explicar”. (Entrevista Reflexiva).

Nós estamos desenvolvendo esse projeto (Projeto Arte) aqui na escola e ele já se sente incluído.De tanto trabalharmos com projetos, e por ele está aqui desde o primeiro ano, **então ele já se sente parte do sistema, incluído,** ele já se propõe a certa atividade. Eu acho que isso **faz parte da inclusão dele, não a inclusão que eu vou ajeitar ele.** (Entrevista Reflexiva).

Claro, que eu sei que esse papel dá pra ele fazer dentro da sua limitação, é um papel mais fácil. Aí fico pensando, não sei se ele já escolheu o papel, porque não tinha que decorar texto, mas ele escolheu **e eu... ah, o papel é seu.. É nesse sentido que a gente trabalha aqui, a nossa realidade é essa.**

Realizamos em julho a Cápsula do Tempo. Foi assim: todos os alunos deveriam colocar, por escrito, um desejo,

A professora por meio do Projeto Arte trabalha o conteúdo Efeito Estufa para conhecer suas consequências no meio ambiente.

A professora junto com os alunos confeccionando uma estufa para demonstrar as consequências do Efeito Estufa.

Por meio do Projeto Arte a professora medeia a superação das dificuldades de explicação do aluno com NEEs.

A atividade de ensino aprendizagem com Projetos faz o aluno com NEEs se sentir parte da sociedade.

Dúvidas em relação à escolha do papel teatral de zumbi pelo aluno com NEEs.

ou pedido, dentro da Cápsula do Tempo. Lembro que Vyni colocou o recado dele para ser aberto, com o pedido de aprovação no ENEM.... Nós tivemos o desfile cívico que, também, ele participou na banda de música. Deixa eu lembrar aqui de outro Projeto, da Revista, que ele também estava participando, na confecção da Revista. E, **no projeto de Geografia, de outro professor, ele (Vyni) apresentou como apresentador de um jornal que falava sobre drogas.** Nós levamos até para um evento, acho que foi no Teresina Hall...A banda de música se apresentou, (Entrevista Reflexiva).

(No Projeto de Geografia) A professora focou exatamente a questão geográfica e a questão cultural de uma forma geral. **O Vyni foi o William Bonner, pois apresentaram o Jornal Nacional.**(Entrevista Reflexiva).

(A participação do Vyni no Projeto de Geografia) Foi **muito boa.** Eu fui convidada para ser jurada,[...]. Então o que posso dizer é que **claro que ele teve aprendizado... ele leu o que estava escrito. Mas, para mim, o fato de que a primeira vez que eu tentei colocar o Vyni numa apresentação em público, no pátio e ele chorou e travou e não saiu nada, ele pegar um papel e ler, para mim é um salto qualitativo na aprendizagem dele. Para mim, superou barreiras e mais barreiras.**(Entrevista Reflexiva).

Ele, por exemplo...eh...voltando à confecção da revista, selecionar imagens da internet e colar em powerpoint ou colar no word, para imprimir, para mim é um ganho. [...]. Então, é uma forma de ensinar eles.(Entrevista Reflexiva).

Lembro em anos anteriores,**a Lândia, que é deficiente auditiva,** que hoje faz parte do quadro do Estado, funcionária de uma Instituição Especializada da SEDUC. Então,**é fruto nosso, [...].** Eh..., considero que **as pessoas com NEEs têm chance maior,** a gente tem que pensar nisso, **eu sei que não é ruim eles estarem lá (Supermercado), mas eu acho que só lá não é o lugar deles. Ela está fazendo curso superior. A Lândia é fruto nosso,** faz pelo PROUNI³⁵. Quantas vezes a mãe dela chegou aqui na escola para tirar ela daqui, e nós dizíamos: “Não mãe, não tira ela para o trabalho não, aguenta só mais um pouquinho”. (Entrevista Reflexiva).

E hoje, ela (a Lândia) está galgando novos ares. Ela (mãe) afirmava que todos os amigos dela já estavam trabalhando. E os amigos dela diziam também: “Por que tu não trabalha?”**É isso que queremos para nossos alunos com**

A atividade de ensino aprendizagem mediada por Projetos favorecendo a participação do aluno com NEEs nas atividades da escola.

Por meio do Projeto de Geografia o aluno com NEEs se integra nas atividades de apresentador de Telejornal.

Por meio do Projeto de Geografia o aluno com NEEs dá um salto qualitativo na superação de barreiras relacionada à leitura em público.

A atividade de ensino a aprendizagem por projetos possibilita a seleção e impressão de imagens da internet pelos alunos com NEEs como ganho no seu aprendizado.

Os alunos com NEEs devem ter oportunidade de trabalhar em outros “espaços” além de Supermercado.

Ingresso do aluno com NEEs no Ensino

³⁵ Programa Universidade para todos

NEE's, Ensino Superior e trabalho. (Entrevista Reflexiva).

Esse projeto, Aluno nota 10, é realizado pela escola. Nós sabemos que **noossa escola tem alunos de baixa renda e que provavelmente**, muitos deles... na visão que a gente tem aqui, **dificilmente irão a um ponto turístico do Piauí, porque não tem...a família não tem este recurso.**(Entrevista Reflexiva).

Então, **a forma de presentear os nossos alunos pelo esforço nos estudos, nós os premiamos semestralmente com um passeio para um ponto turístico do Piauí e, às vezes, fora do Piauí.** Nós fomos para Ubajara e dentre outros locais.(Entrevista Reflexiva).

Na medida do possível, a gente sempre deixa uma vaga ou outra para os alunos com NEEs, porque a gente sabe que **nem todos alcançam o mérito de seraluno nota 10.** Às vezes alugamos 2, 3 ônibus e sabemos que vai num desses ônibus sobrar vagas. Podemos levar um familiar de um professor, no caso, para preencher as vagas? Sim, mas, a gente **prefere inserir nossos alunos com necessidades educativas especiais.** Aí as pessoas dizem: “Ah, mas fulano de tal não é 10, não é nota 10!”. **A gente justifica, não dizendo que ele é especial, mas: “Ah, mas ele ajuda a escola nisso e aquilo. Ele está indo não porque é nota 10, mas porque realizou alguma atividade”.** Neste ano levamos o Vyni e justificamos: “Ah, porque é da banda, participou de várias apresentações”. Sabe, a gente sempre **...para não dizer que ele está sendo premiado porque é especial, justificamos com atividades que eles desenvolvem.** (Entrevista Reflexiva).

Darei exemplo (de atividades com projetos) só do terceiro ano por causa do Vyni. Então, eles **vão me apresentar de forma criativa, a Redemocratização do Brasil, [...].** É o assunto...**É o conteúdo que vai está no ENEM, eu não estou fugindo do conteúdo do ENEM. Sei que é necessário para eles se apropriarem desse conteúdo para o ENEM e para a vida deles. Mas, eu só quero transformar essa aula um pouco mais atrativa,** porque se eu chegar lá na sala de aula, só abrir o livro e ler a redemocratização, o governo Sarney, Itamar, Color, FHC, Lula e o governo Dilma, eles vão estáé... dormir, vão fazer isso, aquilo... **Diferente se eles construírem o conhecimento... sobre a minha orientação, que terão mais aprendizado.** O grupo dele (referindo-se ao Vyni) vai apresentar depois de amanhã. [...]. **É o conteúdo,** sobre União Soviética, do muro de Berlim... Então... eles **vão pegar aquele conteúdo, ler, estudar, a gente discute,**

Superior e no mercado de trabalho.

A realização do Projeto Aluno Nota 10 oportuniza aos alunos da escola conhecerem pontos turísticos do PI.

A realização do Projeto Aluno Nota 10 oportuniza aos alunos da escola conhecerem pontos turísticos fora do Piauí.

A realização do Projeto Nota 10 segrega os alunos com NEEs por garantir garanta que eles viajem somente quando sobra vaga nos ônibus que transportam os demais alunos.

A professora ensinando os conteúdos do ENEM de forma atrativa para promover a construção do conhecimento pelos alunos.

tira as dúvidas. (Entrevista Reflexiva).

Hoje eu cheguei na sala e disse: “Olha, quero que vocês leiam o capítulo 12, me apresentem o capítulo 12 de forma atrativa”. Aí eu resumi o capítulo 12 para eles em uma aula, e eles vão ter duas aulas para planejarem essa apresentação e na aula seguinte eles vão apresentar para mim o capítulo 12. **Esse tipo de atividade** não é um seminário, por isso **que eu coloco o nome projeto**, [...]. Não...lá (com a atividade com projetos) **eles vão dramatizar, eles vão dançar, eles vão fazer uma paródia, eles vão me transformar aquele capítulo** que eles leram **de uma forma atrativa e** essa forma atrativa, **eu duvido se eles vão esquecer na hora do ENEM**. Se pegar alguma questão sobre o assunto, logo pensarão: “Ah! Eu me lembro do é que isso bem aqui, eu fiz, expliquei esse conteúdo”. (Entrevista Reflexiva).

Então, **quando eu falo de projeto, eu falo** nesse aspecto, **de aprender associando aula convencional, que é a minha explicação dos conteúdos**, do resumo do conteúdo que faço antes deles apresentarem. **Tema aula debate** que faço assim, **eu sorteio na sala, de imediato alguém que vai explicar o conteúdo, é uma forma de forçá-los a estudar o conteúdo**, mas que não fique naquele decoreba, porque o que eu sentia quando eu passava seminário, que até então eu achava que era a maneira mais fácil da... do aprendizado partir deles e não... **quando eu passava um seminário, o aluno pegava um papel e lia o papel**.(Entrevista Reflexiva).

No final das contas, ele não aprendeu nada,aí **com essa nova metodologia (de projetos)** que eu estou tentando desenvolver... que alguns professores também estão seguindo essa mesma linha. Que é assim, **a gente numa aula sintetiza o capítulo**, deixa uma ou duas aulas, dependendo do tamanho do capítulo para eles se organizarem para **na aula seguinte eles nos apresentarem de forma diversificada**. (Entrevista Reflexiva).

[...]. Mas eu não quero, ...o meu objetivo com as atividades que realizo, não foge daquele currículo obrigatório, que a gente tem que seguir, só que não é aquela forma do B com A, BA. É uma forma mais inovadora para...é...misturar o curricular com o cultural, dentro da minha disciplina e em alguns casos fora. A metodologia que a gente tem aqui é que o aluno tem que vivenciar, ele é protagonista do seu aprendizado, ele tem que vivenciar esse aprendizado e na História eu só posso usar isso na dramatização. Não tem como eles viverem o passado, sem interpretar, aí complica.

Não é diferente dos alunos de modo geral. **Desde quando trabalhei com alunos com NEE's me aproximo deles**, me abraçam e eu a eles. Este ano, tenho o Alysson, o Vyni. Eu o **conheço, o Vyni, já... há muito tempo**, porque ele

A professora desenvolvendo atividades com projetos promove a aprendizagem dos conteúdos do ENEM, de forma atrativa.

A professora mediando a participação oral do aluno em sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos do ENEM.

A professora mediando a participação oral do aluno em sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos do ENEM.

A professora utiliza metodologia em que o aluno é protagonista do seu aprendizado.

A convivência da professora com alunos com

mora no mesmo bairro que eu, quase na mesma rua. E antes posso te afirmar que **antes dele ser meu aluno aqui no Projetando a Educação, eu tinha uma visão diferente dele.** Sabe por quê? Porque eu **não sabia que ele tinha limitação, deficiência.** Eu já **o vi uma vez**, em um comércio próximo da minha casa, **em que a dona do comércio o pegou, digamos assim, subtraindo coisas.** Depois **aqui no Projetando a Educação é que eu vim entender o que acontecia.** (Entrevista Reflexiva).

Às vezes **as pessoas se utilizam do Vyni**, tipo assim, para fazer coisas que não deve, **o fazem cometer certos delitos.** E eu, nós da escola, tentamos ao máximo, às vezes até reclamando mesmo dizer para ele: “não é assim não, Vyni”. **Você não deve fazer coisas que são erradas...**e você sabe. **Quando alguém te mandar você pegar algo sem pagar diga que não.** (Entrevista Reflexiva).

Eu busco ter uma interação muito boa, **quando eu o via de longe, eu achava que ele não tinha problema nenhum, tanto é que quando eu o vi aqui na escola pela primeira vez, eu disse: “Vixe, aquele menino que estava furtando coisa no supermercado!”**Foi a primeira impressão que tive. [...].Que o que eu tinha da rua de onde a gente morava. **Depois que eu conheci de perto o Vyni e aí mudou a minha visão.** Percebi que ele estava fazendo aquilo porque estava sendo mandado pelos outros. (Entrevista Reflexiva).

Hoje em dia eu já ouvi algumas pessoas falando assim: “Ei, vai dizer assim e assim para professora, vai perguntar assim e assim, sabe?” Porque **algumas pessoas se aproveitam dele**, porque **ele não tem a noção da maldade das pessoas.** E não adianta você chegar assim: “Vyni, isso aqui é segredo!”**Ele vai falar, porque é natural dele, ele não vê maldade naquilo que ele está falando**, às vezes ele tira uma brincadeira com quem não conhece. (Entrevista Reflexiva).

Sim, sim. Eles (alunos com NEEs) também **estão incluídos na escala semanal que é feita** (no Projeto Você é o Amigo da Escola). Eles têm... só que a gente vai dizer assim, por exemplo, na semana tal, está a Vicky, o Vyni, aí a gente,...por exemplo eu, na minha sala do Abraçar que é o projeto em que é o professor responsável pela sala, **eu fiz uma escala e eles se dividem. O Vyni está incluído dentro dessa escala**, tem o dia dele da semana durante o mês. Em que ele e a equipe dele vão varrer a sala de aula, todos eles se sentem organizados neste momento. **Eles têm que estar incluídos, porque não têm como não incluí-los, eles são da escola..**(Entrevista Narrativa).

NEEs possibilita visão diferente para entender suas limitações e deficiências.

O aluno com NEEs é passível de manipulação pelas pessoas.

A convivência da professora com alunos com NEEs possibilita a compreensão e o reconhecimento de suas limitações e deficiências.

O aluno com NEEs é passível de manipulação pelas pessoas.

Os alunos com NEEs devem estar incluídos na atividade de limpar a sala de aula, porque eles também fazem parte da escola.

É... o que eu queria dizer é que **essa formação continuada(em educação inclusiva), ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental**, e o Fundamental Menor, **de primeira à quarta série**. [...]. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo, **trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha**. Então eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar maior..(Entrevista Reflexiva).

Então **esses cursos (em educação inclusiva) existem...mas, são cursos** que contemplam **como se aquele aluno** ainda continuasse lá na primeira à quarta série e eles **não chegassem** um dia à **Universidade**. **Essa lacuna aqui (expressão séria), ela não está sendo preenchida por esses cursos**. Eles **continuam tratando**, no meu modo de ver, o curso com o... **o aluno com necessidades educativas especiais só dentro da primeira à quarta série, como se eles não tivessem progredindo**. Então, se **não houver uma ampliação de conteúdos**. (Entrevista Reflexiva).

Eu **sugeria algumas atividades por etapas**, claro que precisa discutir e ensinar sobre o Ensino Fundamental, porque a cada dia tem mais pessoas com necessidades educativas especiais lá. Mas, **eu sinto que os termos científicos, eles não são contemplados nesse curso (de educação inclusiva)**. Eu sugeriria atividades, como por exemplo, eh...eu **sinto que deveria ter algo mais focado**, eh ..., **termos científicos propriamente ditos**, mas, ...é assim que eu vejo.. (Entrevista Reflexiva).

A metodologia dos cursos de formação contínua em educação inclusiva não contempla questões específicas do Ensino Médio para o professor realizar a atividade de ensino aprendizagem de aluno com NEEs.

Frustração com o curso de formação contínua em educação inclusiva: proposta do curso não contempla as particularidades do aluno com NEEs do Ensino Médio.

O curso de formação contínua em educação inclusiva deve contemplar o ensino aprendizagem de termos científicos.

Fonte: Produção da autora em colaboração com os membros do NEPSH

Com a nomeação dos conteúdos temáticos de cada um dos pré-indicadores, e organizando nosso pensamento e nossa compreensão da diversidade de pré-indicadores, conseguimos produzir 42 conteúdos temáticos da entrevista narrativa e 43 da entrevista reflexiva. A partir deles, passamos à aglutinação daqueles que têm relação de similaridade, de complementaridade e de contraposição entre si, para formarmos os indicadores, dando continuidade ao processo analítico com os critérios estabelecidos por Aguiar e Ozella (2013).

6.3 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

Com a execução da primeira etapa, em que evidenciamos inicialmente a seleção dos pré-indicadores e depois nomeamos os conteúdos temáticos, foi possível organizarmos condições que nos facilitaram o levantamento de mais uma etapa da proposta dos Núcleos de Significação: a criação dos indicadores. Ressaltamos, mais uma vez, que, para chegarmos aos

indicadores, identificamos os conteúdos dos pré-indicadores, conforme os critérios de similaridade, de complementaridade e de contraposição. Foram esses critérios que orientaram nosso pensamento para aglutinar os pré-indicadores e criar os indicadores. Esse movimento analítico está descrito no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Certo. Bem eu inicie no Estado no ano 2000, mas como professora do Ensino Fundamental, de primeira à quarta série. E, quando eu passei no vestibular para UESPI, eu...aos poucos, mesmo dentro da escola, eu já fui mudando de função né, da primeira à quarta série fui para a quinta à oitava. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Ingresso e desenvolvimento histórico na atividade docente.</p>
<p>... como cheguei ao Magistério, me lembro de que sempre gostei de sala de aula, sempre... sempre me identifiquei com sala de aula, tanto é que nas brincadeiras, quando ia brincar, eu sempre quis ser professora desde as minhas brincadeiras com crianças, de criança mesmo. Desde o começo, era reunir minhas coleguinhas e ensinar elas num quadro de giz. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Eu não sei se influenciada pela minha mãe que é professora, foi professora, hoje é aposentada. E...eu cresci numa estrutura de escola... eu não sei se foi devido a isso, é... eu sempre criei a imagem do Magistério, tanto é que quando eu terminei o Médio, e ingressei no Ensino Superior, já sabia o que queria. [...] essa influência determinou muito na minha escolha. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Quando assim...ingressei na Universidade, [...] foi oferecido, por uma parenta, pagar o curso de Direito para mim. Eu disse: “Não, eu quero ficar mesmo é com a História”. Fui muito rechaçada mesmo pela minha família (risos):“Tu vai deixar de ser advogada para ser professora”? (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Aí eu entrei... Fiz o concurso para o Estado, tinha feito o Pedagógico primeiro, eu tinha o Pedagógico, antigo Magistério, que hoje já não existe. Eu fiz o Pedagógico como forma de Ensino Médio já voltado mesmo, já para a sala de aula. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>[...] não quero serviços burocráticos, como técnica. Como já disse vou prestar concurso para professora nesta área. Pois, então, eu gosto muito, sempre me identifiquei com sala de aula. Serviço burocrático... não gostei da experiência. Estive diretora dois anos, uma função que eu não me identifiquei dentro da educação de jeito nenhum, nem que me pagassem 5 mil reais eu não queria, eu prefiro uma sala de aula. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>[...] hoje já estou num outro curso superior e o pessoal diz: “Tu vai largar a sala de aula?” Eu digo: “Não, eu posso ser professora de Radiologia”.[...]. Aí eu digo: “Não, mas vem cá, eu não preciso largar, necessariamente, a sala de</p>	

<p>aula por estar escolhendo um outro curso”.[...]. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativas quanto ao futuro profissional: ser professora da área de Radiologia.</p>
<p>Pretendo sim, prestar concurso para atuar na área da Radiologia, com curso superior. Não estando, necessariamente, me afastando de uma sala de aula. Tem muito concurso na área... Então, não necessariamente, deixarei o Magistério, eu já tenho Especialização em Docência, coisas que já favorecem exatamente um concurso dentro da área da educação. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Eu, enquanto professora de quinta série, eu percebi que tinha é...dois alunos no final da sala que estavam lá quietos. Assim... a gente tem aquela ideia de que é aluno perfeito aquele aluno comportadinho, aluno quietinho, que todo professor quer...(risos). [...]. E eu passei batido, fazia a chamada na caderneta e esses alunos passavam batidos. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula.</p>
<p>Quando eu cheguei nessa escola, destes alunos, ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial, [...], se haveria alunos especiais na minha sala a qual eu iria ministrar aula. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>[...] fiz a primeira prova, primeira prova mensal, quando eu corrigi, percebi que dois alunos haviam tirado zero e eu me questionava muito, como tirar zero? Porque eu não imaginava um zero numa prova que, em minha opinião, fosse tão fácil. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>[...]. E verifiquei também na minha caderneta que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova. Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... e eu queria saber quem eram esses alunos, achando que era alguma subversão dentro da sala. E...quando eu li o nome dos meninos no final da entrega das provas, uma aluna no final da sala disse: “Tia, esses alunos tão aqui na sala”.(Entrevista Narrativa).</p>	
<p>E eu disse: “Sim, e quem são eles?” (irritada). Ela me apontou para esses dois alunos, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu virei para eles: “E, sim..., vocês não me respondem nada por quê?” Aí, a mesma aluna: “Tia, eles são surdos!” Meu mundo caiu. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Aí eu saí da sala e fui lá na coordenadora: “Vem cá, eu tenho dois alunos surdos!”E, sabe o que eu ouvi? “Ah, tu tem dois alunos surdos, mas se preocupa não, eles ficam quietinhos lá na deles”. Voltei para sala sem saber o que fazer, fiquei angustiada. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>[...] eu resolvi utilizar uma hora do meu horário, chamando eles (os alunos especiais), para tentar ajudar na minha disciplina. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, começava a colocar nomes para eles e imagens e eles começavam a me dar sinais é... do que seria isso dentro da linguagem de sinais, da LIBRAS. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e, nisso, eu fui aprendendo libras aos poucos, a ponto de, num certo período, sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado-AEE. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Enfrentamento de desafios da atividade de ensino aprendizagem para a educação inclusiva de alunos com NEES na escola regular e para</p>

<p>Senti necessidade de fazer cursos de capacitação e fiz o curso de libras em uma instituição especializada. Fiquei no AEE, atuei seis anos. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>além das questões educacionais.</p>
<p>Lembro que, no ano passado, houve polêmica aqui com a família dele (aluno com NEEs). [...], tivemos que dar pressão, para pedir à mãe que o levasse para uma consulta oftalmológica, para ele trocar os óculos, porque ele não conseguia ler, reclamava muito de dor de cabeça. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Só que esses meus alunos, esses mesmos dois que eu acabei de falar antes, eu os acompanhei até o Ensino Médio e foi a minha frustração. Por que apesar de eu achar que eles tinham potenciais para estarem em Faculdade, pelos conhecimentos deles..., não conseguiram. Não só eu, mas pelo o que os outros professores também falavam. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Frustração e angústia quanto ao futuro acadêmico e</p>
<p>Ficamos aqui, eh... ela(a aluna) e o outro aluno terminaram o Ensino Médio. E, é frustração que tenho. Eles não conseguiram alcançar uma faculdade por limitações inerentes, que não conseguimos superar dentro de uma estrutura tão rígida que é o Ensino Público, para quem tem a linguagem de sinais. Que é muito além, diferente da nossa, e que uma prova convencional de ENEM, sem intérprete ou, quando tem intérprete não servem nem paratirar as dúvidas, só para dizer que tem, não é uma prova justa para um aluno com problemas auditivos, ou outras deficiências. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>profissional de alunos com NEEs diante da realidade da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino.</p>
<p>Assim, basicamente, com esta frustração aí, eu retornei, eu pedi para... como havia a carência para professora de História, eu pedi para voltar...para voltar para a sala de aula, com a disciplina de História, que eu tinha ficado muito frustrada com... com a realidade... Não dá, não é aquela fantasia que às vezes a gente vê, por aí, que o aluno com limitações vai chegar a superar a...a superar um determinado limite que a sociedade impõe. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>(Está faltando) Até mesmo Especialização dentro da questão intelectual, propriamente dita, que é o que eu estou sofrendo esse ano... Sofrendo, não porque seja pesado para mim, mas porque me angustia, porque ele está terminando o Ensino Médio, está no terceiro ano, 2015 está resolvido para ele e em 2016, ele vai para onde? Será que ele vai ser abraçado pelo mercado de trabalho? Ou será que ele vai ficar jogado numa praça? Terminou o Ensino Médio, mas, não arruma emprego, como muitos. Será que não faltou mais alguma coisa, sei lá...um curso Técnico, mesmo para ele, para que a partir daí ele possa ser colocado no mercado de trabalho. Não é sendo preconceituosa não, é porque eu sei que ele tem limitações, para concorrer com um ou outro...O ENEM, a prova deles do ENEM, eles vão ter acesso a uma Faculdade? Ou é apenas...eu estou satisfazendo a sociedade dizendo que existe uma inclusão, que todos estão se formando no Ensino Médio. Mas, a vida não acaba no Ensino Médio, graças a Deus, não acaba. E o futuro deles depois do Ensino Médio? (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Eu não gosto de trabalhar com angústias... Eu tenho que está com...sei que nem todos os alunos que estão no 3º ano irão ingressar em uma Instituição de Ensino Superior – IES, pelo ENEM, mas a gente se sente mais, bem mais apreensiva por conta dos alunos com NEE's, com limitações, mas, que a</p>	

<p>gente percebe que eles poderiam...Teriam condições. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.</p>
<p>Lembro em anos anteriores, a Lândia, que é deficiente auditiva, que hoje faz parte do quadro do Estado, funcionária de uma Instituição Especializada da SEDUC. Então, é fruto nosso, [...]. Eh..., considero que as pessoas com NEEs têm chance maior, a gente tem que pensar nisso, eu sei que não é ruim eles estarem lá (Supermercado), mas eu acho que só lá não é o lugar deles. Ela está fazendo curso superior. A Lândia é fruto nosso, faz pelo PROUNI³⁶. Quantas vezes a mãe dela chegou aqui na escola para tirar ela daqui, e nós dizíamos: “Não mãe, não tira ela para o trabalho não, aguenta só mais um pouquinho”. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>E hoje, ela (a Lândia) está galgando novos ares. Ela (mãe) afirmava que todos os amigos dela já estavam trabalhando. E os amigos dela diziam também: “Por que tu não trabalha?” É isso que queremos para nossos alunos com NEE’s, Ensino Superior e trabalho. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Assim, a...como a matriz curricular já é bem reduzida e o tempo que tem é reduzido, o que eu ainda procuro fazer com eles(os alunos com NEEs) é o seguinte: se eles estão respondendo um roteiro de estudos por exemplo, se eu não posso estar acompanhando eles, de primeira mão por causa da demanda da sala, se é um assunto mais complexo, eu sempre oriento um colega sentar do lado deles, estar auxiliando eles, tentando responder junto com eles uma atividade. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEES tarefas escolares.</p>
<p>Então, eu procuro fazer isso, né... Procuro passar vídeos dentro da aula, o livro que eu escolhi traz vários vídeos e fotos para trabalhar, porque eu acho que a memorização fotográfica visual, auditiva, é...é mais fácil para eles(os alunos com NEEs), do que apenas uma leitura e uma tarefa. Eu tento, dentro das minhas limitações, ter esse auxílio com eles. Tentamos incluir eles em peça teatral, como eu já fiz, é... tentar incluir é...na organização, que nós temos aqui no Projetando a Educação Artes, que é a nossa feira de Ciências. Atribuir tarefas para eles dentro da compreensão deles, para incluí-los. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Essas são algumas atividades que realizo. E, com os alunos com necessidades educativas especiais, também eu busco fazer todas essas atividades colocando um amigo que vai auxiliá-los, geralmente um aluno. Faço rodízio entre os meninos e digo: “Olha, você hoje vai auxiliar esse aluno para fazer essa atividade, para fazer determinadas pesquisas”. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Eu não vou colocar um aluno com NEEs junto com outro que tem necessidades especiais. Como professora, é até anti-ético eu te falar, mas, a gente percebe aquele aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem e aqueles alunos que têm dificuldades. E quando a gente põe para realizar trabalho de grupo, geralmente os alunos querem fazer esse trabalho com as pessoas que eles já têm aquele convívio maior e muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, formam grupos que estão dentro do mesmo nível de aprendizagem. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>³⁶ Programa Universidade para todos</p>	

<p>E aí onde eu entro... se eu vejo que aquele aluno com necessidade educacional especial está inserido num grupo que já vai ter dificuldade de realizar aquela atividade de pesquisa, como a gente fez no semestre passado, com a atividade de confecção de uma revista de História, sobre o tema da Era Vargas, eu já procurei inseri-lo em outro grupo... Não que ele venha a perceber que eu estou retirando ele daquele grupo, mas de uma forma mais sutil, intervenho para a realização daquela atividade. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Eu direcionei a formação de grupos nas salas em que têm alunos com NEE's em todas as séries em que já trabalhei. Mas, visando, especificamente, a aprendizagem deles, pois com salas com mais de 40 alunos, tenho que criar estratégia que os favoreçam. Uso e usei essa metodologia... Não deixei eles livres para se organizarem, como eu faço nas outras turmas que não tem alunos com NEE's. Nesta sala que elaboramos a revista,(referindo-se ao 3º ano do Ensino Médio), não! Eu já fui limitando para não acontecer... Que também a gente sabe que quando é um trabalho assim de pesquisa, confecção, algo do tipo, eles não querem ficar com aquele aluno que já tem dificuldades, para evitar também que digam: "Esse aqui eu não quero". Eu já determino a organização do grupo. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Às vezes existe certa permissividade até demais... os alunos quererem é dar a resposta da tarefa para os alunos com NEEs, e dizem: "Tu cópia isso aqui, está entendendo". A sala é muito boa, é muito unida nesse aspecto. Para mim, eles já trazerem a resposta feita para o Vyni, considero que não é bom. Nessa situação a gente já tem que dizer: "Ê meninos para aí que não é assim!" A gente tem que determinar a tarefa, mas tem que determinar que ele que vai construir a realização dessa tarefa também. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Sim, na medida do possível sim. Claro que temos várias limitações, especificamente na falta de formação e de recursos. Mas, na medida do possível, a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série e para a escola. Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos.(Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Nessa nossa aventura, às vezes, eles falam coisas que estão lá dentro do conteúdo, às vezes não, depende também muito do conteúdo. Por exemplo, falar de assuntos sobre o ambiente é fácil, toda hora tem uma reportagem, que fala do assunto. No início eles terão um conhecimento mais lógico, mais sistemático, já vão falar algo mais realmente, dentro do assunto. Mas, às vezes, eles só olharão o livro, como o Vyni...Ele olha o livro e diz: "Ah, tia!" E ler apenas o que está escrito no livro. Mas, isso já tem que ser valorizado porque já é um salto para ele. E, tem momentos em que ele ouve algum comentário e,...ele vai e fala uma coisa que já está dentro do contexto do debate. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Sim, sim, é o nosso método! Eles participam, se manifestam, por que eles vão aprender com aquele primeiro roteirinho, desde o primeiro ano. [...]. Quando eles virem os outros falando, eles vão querer falar também. Agora, no momento da fala deles, tem que ser respeitado, mesmo que esteja fugindo do tema ou tenho que ir contornando, para que ninguém perceba, para que não se sintam fora do tema, que eu tenho que dar um arremate para botar o que eles falam dentro do meu tema, do conteúdo trabalhado, é o jogo de cintura. (Entrevista Reflexiva).</p>	

<p>Temos vários projetos como o Projeto Abraçar, que acontece assim: cada um de nós, professores, ficamos responsáveis por abraçar uma turma. Na qual a gente apadrinha uma sala. A minha é o terceiro B, a sala do Vyni. Como faço para incluí-lo? Nós utilizamos buscando... Bem,... o que a gente pode fazer, sinceramente, é incentivar, para que ele venha, participe, para que ele venha a ter uma atividade, que ele não seja alguém ao léu, que ele tenha um objetivo na equipe. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>E sabe quem me disse: “Tia, eu quero ser zumbi”. O Vyni. E eu disse-lhe: “Pronto, é o seu papel”. Então é isso... eles chegam para gente, aí eu digo que tudo bem. Eu sei que ele vai ter muito mais dificuldade de explicar o que é um efeito estufa, mais do que fazer um papel teatral, pois dentro da estufa, enquanto as pessoas tiverem com gelo seco subindo que dá aquele impacto né, sem energia...gerar energia e ver o gelo, vão surgir os meninos de trás, tipo assim arrastando as pessoas. Esse é o papel dele, e foi ele que pediu. As meninas já dizem: “Deus me livre, ninguém nem vai me reconhecer”. Aí eu respondo: “Então, vocês vão explicar”. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>Os projetos como estratégias potencializadoras para a inclusão dos alunos com NEEs nas tarefas escolares</p>
<p>Nós estamos desenvolvendo esse projeto (Projeto Arte) aqui na escola e ele já se sente incluído. De tanto trabalharmos com projetos, e por ele está aqui desde o primeiro ano, então ele já se sente parte do sistema, incluído, ele já se propõe a certa atividade. Eu acho que isso faz parte da inclusão dele, não a inclusão que eu vou ajeitar ele. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Realizamos em julho a Cápsula do Tempo. Foi assim: todos os alunos deveriam colocar, por escrito, um desejo, ou pedido, dentro da Cápsula do Tempo. Lembro que Vyni colocou o recado dele para ser aberto, com o pedido de aprovação no ENEM.... Nós tivemos o desfile cívico que, também, ele participou na banda de música. Deixa eu lembrar aqui de outro Projeto, da Revista, que ele também estava participando, na confecção da Revista. E, no projeto de Geografia, de outro professor, ele (Vyni) apresentou como apresentador de um jornal que falava sobre drogas. Nós levamos até para um evento, acho que foi no Teresina Hall...A banda de música se apresentou, (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>(No Projeto de Geografia) A professora focou exatamente a questão geográfica e a questão cultural de uma forma geral. O Vyni foi o William Bonner, pois apresentaram o Jornal Nacional. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>(A participação do Vyni no Projeto de Geografia) Foi muito boa. Eu fui convidada para ser jurada,[...]. Então o que posso dizer é que claro que ele teve aprendido... ele leu o que estava escrito. Mas, para mim, o fato de que a primeira vez que eu tentei colocar o Vyni numa apresentação em público, no pátio e ele chorou e travou e não saiu nada, ele pegar um papel e ler, para mim é um salto qualitativo na aprendizagem dele. Para mim, superou barreiras e mais barreiras.(Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Ele, por exemplo...eh...voltando à confecção da revista, selecionar imagens da internet e colar em powerpoint ou colar no word, para imprimir, para mim é um ganho. [...]. Então, é uma forma de ensinar eles. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Quando vim para o CEMTI Projetando a Educação foi...foi exatamente porque estes dois alunos tinham vindo para estudar o Ensino Médio aqui. [...] a mãe da menina se sentiu muito angustiada quando ela chegou aqui e a escola não</p>	

<p>tinha uma sala de AEE. Aí ela (a mãe da aluna) ligou para a SEDUC³⁷ perguntando por que não mandavam uma Sala de Recursos Multifuncionais. [...], aí eu vim [...]mesmo só para prestar um auxílio para, para... a Nete. Quando eu cheguei aqui, a coordenação da escola perguntou se eu não me interessava em vir ficar lotada aqui, para tentar sanar a dificuldade entre os professores e os meninos surdos e com outras deficiências e, consegui meu remanejamento para cá como professora do AEE, novamente. E foi aí que começou com a educação inclusiva, e a educação geral aqui na escola. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Não é diferente dos alunos de modo geral. Desde quando trabalhei com alunos com NEE's me aproximo deles, me abraçam e eu a eles. Este ano, tenho o Alysson, oVyni. Eu o conheço, o Vyni, já... há muito tempo, porque ele mora no mesmo bairro que eu, quase na mesma rua. E antes posso te afirmar que antes dele ser meu aluno aqui no Projetando a Educação, eu tinha uma visão diferente dele. Sabe por quê? Porque eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência. Eu já o vi uma vez, em um comércio próximo da minha casa, em que a dona do comércio o pegou, digamos assim, subtraindo coisas. Depois aqui no Projetando a Educação é que eu vim entender o que acontecia. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Às vezes as pessoas se utilizam do Vyni, tipo assim, para fazer coisas que não deve, o fazem cometer certos delitos. E eu, nós da escola, tentamos ao máximo, às vezes até reclamando mesmo dizer para ele: “não é assim não, Vyni”. Você não deve fazer coisas que são erradas,... e você sabe. Quando alguém te mandar você pegar algo sem pagar diga que não. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora passa a ter uma compreensão diferenciada dos alunos com NEEs por meio de sua experiência com a educação inclusiva</p>
<p>Eu busco ter uma interação muito boa, quando eu o via de longe, eu achava que ele não tinha problema nenhum, tanto é que quando eu o vi aqui na escola pela primeira vez, eu disse: “Vixe, aquele menino que estava furtando coisa no supermercado!” Foi a primeira impressão que tive. [...].Que o que eu tinha da rua de onde a gente morava. Depois que eu conheci de perto o Vyni e aí mudou a minha visão. Percebi que ele estava fazendo aquilo porque estava sendo mandado pelos outros. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Hoje em dia eu já ouvi algumas pessoas falando assim: “Ei, vai dizer assim e assim para professora, vai perguntar assim e assim, sabe?” Porque algumas pessoas se aproveitam dele, porque ele não tem a noção da maldade das pessoas. E não adianta você chegar assim: “Vyni, isso aqui é segredo!”Ele vai falar, porque é natural dele, ele não vê maldade naquilo que ele está falando, às vezes ele tira uma brincadeira com quem não conhece.(Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Sempre tive uma boa relação com os alunos. Vou falar de um modo geral, porque não sei se você já chegou a perceber ali no pátio, nós brincamos. Eu sempre tento fazer uma linha daquela professora ao mesmo tempo dura, mas que no corredor, no pátio, no almoço a gente pode sentar e bater um papo e resolver qualquer problema. Gosto de brincar... (Entrevista Narrativa).</p>	

³⁷ Secretaria de Estado da Educação

<p>Eu tento levar eles desde o primeiro ano quando eu pego eles, eu começo um roteiro de estudo, para eles responderem na sala, para eu ver que eles estão respondendo. Estou perdendo uma aula? Estou? Não. Estou ministrando conteúdo formal. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A professora chocando alunos com o assunto da matéria e tornando-os protagonista do seu aprendizado.</p>
<p>É...realizo atividades que contemplem algumas sensações, que despertem o visual e o auditivo. Aí você me pergunta em que sentido visual e auditivo são despertados? Por exemplo, trago vídeos legendados que discutem temas dos textos estudados, porque talvez, em minha opinião, fica mais fácil a percepção do aluno. E, não só do aluno com NEE's, de todos. No momento em que estão assistindo vídeos com filmes ou documentários sobre o conteúdo de História, a atenção está focada em algo que está assistindo, mas do que o aluno simplesmente ficar ouvindo o falar do professor. Busco realizar também atividade com música, é... associando esta música dentro do contexto da História, além do trabalho de campo.(Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Nesse grupo específico, da revista que elaboramos, no 3º ano, eu já fui determinando tarefas [...]. Eu já fui dizendo o que é para ele fazer. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Tenho a seguinte metodologia: saí ali da sala, terceiro C, onde você me encontrou no pátio, e já disse: “Gente, nosso próximo capítulo é o capítulo 10, Ditadura Militar no Brasil, leiam, pesquisem, nossa aula é amanhã, quem vai dar aula são vocês”. Então, eles irão ler e pesquisar. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Eu tenho mais dificuldade de aplicar essa metodologia com os alunos do primeiro e segundo ano, que para eu conseguir o que eu consigo no terceiro ano, eu tenho que elaborar um roteiro de estudos. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Agora em outubro, eu vou começar a metodologia de leitura. Só que eu vou botar essa metodologia assim: uma aula nós vamos ler e na outra eles vão debater, [...]. Teremos o primeiro horário para ler e o segundo horário para discutir. Eles começam, assim, muito tímidos...sim...mais logo começam a falar do Marquês de Pombal,... E pergunto: “Quem é esse cara aí mesmo? ” Respondem-me: “Ah, tia, ele fez isso, isso e isso”. Então, sem eles perceberem, eles estão construindo o conhecimento</p>	
<p>Nós temos agora o Projeto Arte, que estamos organizando, o tema do projeto maior é o Meio Ambiente. [...], nesse projeto, do Projeto Educação Arte, é aplicado na nossa sala do Abraçar, [...] O nosso, vai ser é sobre o efeito estufa. Nós já estamos trabalhando com esse conteúdo desde o início do ano. [...]. Responderemos sobre o que as consequências do efeito estufa podem ter no futuro. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Nós queremos fazer uma estufa... Até brinco com os meninos, a nossa câmara de gás! Por que... eu estava falando do holocausto, [...]. Demonstraremos que pessoas no dia após amanhã, após sofrer efeito estufa, estarão meio que zumbis, meio que deformadas pela falta de energia limpa. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Darei exemplo (de atividades com projetos) só do terceiro ano por causa do Vyni. Então, eles vão me apresentar de forma criativa, a Redemocratização do Brasil, [...]. É o assunto... É o conteúdo que vai está no ENEM, eu não estou fugindo do conteúdo do ENEM. Sei que é necessário para eles se</p>	

<p>apropriarem desse conteúdo para o ENEM e para a vida deles. Mas, eu só quero transformar essa aula um pouco mais atrativa, porque se eu chegar lá na sala de aula, só abrir o livro e ler a redemocratização, o governo Sarney, Itamar, Color, FHC, Lula e o governo Dilma, eles vão estáé... dormir, vão fazer isso, aquilo... Diferente se eles construírem o conhecimento... sobre a minha orientação, que terão mais aprendido. O grupo dele (referindo-se ao Vyni) vai apresentar depois de amanhã. [...]. É o conteúdo, sobre União Soviética, do muro de Berlim... Então... elesvão pegar aquele conteúdo, ler, estudar, a gente discute, tira as dúvidas. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Hoje eu cheguei na sala e disse: “Olha, quero que vocês leiam o capítulo 12, me apresentem o capítulo 12 de forma atrativa”. Aí eu resumi o capítulo 12 para eles em uma aula, e eles vão ter duas aulas para planejarem essa apresentação e na aula seguinte eles vão apresentar para mim o capítulo 12. Esse tipo de atividade não é um seminário, por isso que eu coloco o nome projeto, [...]. Não...lá (com a atividade com projetos) eles vão dramatizar, eles vão dançar, eles vão fazer uma paródia, eles vão me transformar aquele capítulo que eles leram de uma forma atrativa e essa forma atrativa, eu duvido se eles vão esquecer na hora do ENEM. Se pegar alguma questão sobre o assunto, logo pensarão: “Ah! Eu me lembro do é que isso bem aqui, eu fiz, expliquei esse conteúdo”.(Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Então, quando eu falo de projeto, eu falo nesse aspecto, de aprender associando aula convencional, que é a minha explicação dos conteúdos, do resumo do conteúdo que faço antes deles apresentarem. Tema aula debate que faço assim, eu sorteio na sala, de imediato alguém que vai explicar o conteúdo, é uma forma de forçá-los a estudar o conteúdo, mas que não fique naquele decoreba, porque o que eu sentia quando eu passava seminário, que até então eu achava que era a maneira mais fácil da... do aprendizado partir deles e não... quando eu passava um seminário, o aluno pegava um papel e lia o papel. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>No final das contas, ele não aprendeu nada, aí com essa nova metodologia (de projetos) que eu estou tentando desenvolver... que alguns professores também estão seguindo essa mesma linha. Que é assim, a gente numa aula sintetiza o capítulo, deixa uma ou duas aulas, dependendo do tamanho do capítulo para eles se organizarem para na aula seguinte eles nos apresentarem de forma diversificada. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Ano passado, nós fizemos um projeto sobre Teresina, sob minha inspeção e eu me senti, assim... muito... eu acho que eu fui muito falha, nesse aspecto, porque na hora do Vyni, que tem deficiência intelectual, e hoje está no 3º ano, falar em público, ele travou. Mas, todos do grupo iam falar em público, foi um trabalho apresentado no pátio, eu não podia também dizer que ele não fizesse o trabalho, queria incluí-lo e não o deixar segregado, só que a fala dele era mínima, mas quando ele viu todo mundo olhando para ele, ele travou. Então, a minha única ação no momento foi abraçá-lo. Ele ficou inquieto, ele achou que ia tirar zero. Eu disse, “Olha, seu teste está garantido”. E tomei o microfone dele e segui o conteúdo como se ele não tivesse travado.... Como se aquele...o travamento dele não tivesse acontecido e é algo que eu deixei para lá, ninguém tocou no assunto...Se o Vyni não conseguiu apresentar o trabalho, foi pelas limitações dele. Aquilo ali, toda a sala</p>	

<p>compreendeu. Nós temos alunos muito compreensivos...(Entrevista Narrativa).</p>	<p>O significado social de educação inclusiva permitindo o olhar caridoso do professor.</p>
<p>[...], nós não temos, a questão de bullying na escola, graças a Deus, nós temos uma boa aceitabilidade por parte de todos os alunos. Nós não temos problemas de alunos dizerem: “Ah, é o doidinho, ah, é o ceguinho”. Nós já tivemos alunos cegos, baixa visão, cadeirante, deficiente auditivos, né, surdos, tivemos várias especialidades, aqui, dentro da escola. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Quando eu coloco numa escola alunos com problemas intelectuais, com problemas visuais e não coloco pessoas... eh..eu não estou falando de um curso de capacitação, porque, um curso de capacitação, ele é mínimo. Eu tenho que ter especialista na área, eu não estou querendo uma escola só para alunos especiais, eu estou colocando que falta uma estrutura toda para alcançar essa educação inclusiva. Por exemplo, um Psicólogo para trabalhar com eles dentro da nossa realidade nós não temos um dentro da escola. Nós podemos perceber e encaminhar, ah... em alguns casos precisamos de Fisioterapeutas, nós não temos. Ah, Vargas, mas a rede pública oferece! Sim, mas, às vezes, o problema aparece bem ali, na hora do intervalo e, aí? Daqui, que eu vá socorrer... (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Os professores daqui, eles tem essa, quando eles pegam um aluno especial, eles não vão olhar uma prova desses alunos com o mesmo rigor técnico. Eles vão dizer assim: “Ah, esse aluno é especial, ele tem essa dificuldade, se ele conseguiu escrever isso, parabéns, já é um proveito, vale muito mais do que um que fez uma redação de 20 linhas”. [...]. Então, a gente sempre tem esse olhar... é um olhar caridoso? É, mas, se eu for pegar o mesmo rigor técnico que eu vou ter que aplicar com os outros alunos que não são especiais, estou sendo injusta, né?[...]para mim ele transcrever exatamente aquele momento do que tem a ver com a minha pergunta, eu considero... e não tenho vergonha de dizer que eu estou considerando isso... Ah, Vargas, você está sendo boazinha? (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Gente...vê aquela realidade daquele aluno (com NEEs) e vai comparar aquele aluno com o que é dito normal que, às vezes, a gente até brinca, os alunos especiais são melhores do que muitos normais. A gente tem esse jargão aqui na escola (risos) que, antes... é mais ter 50 Vyni do que ter 50 outros alunos, ali, porque quando a gente encontra isso, a gente já sabe que ele tem limitação. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Só... esse (aluno com NEEs), aqui, a gente entende que tem problema A, B, C e D e, aquele outro, que não tem problema nenhum e tira nota igual ou similar a um aluno especial. E às vezes a gente diz: “Menino, se tivesse 50 Vyni, aqui! É um aluno tão carinhoso, pense num aluno carinhoso, super, super carinhoso. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>[...] a minha relação com educação inclusiva, como eu já sei um pouco, acho que as formações deveriam ser melhores, com mais atividades para trabalharmos no Ensino Médio. Mas, para os outros professores, acho que as formações que vieram pelo PROEMI foram muito boas. Eu ajudava, sempre que era possível. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Na medida do possível, a gente sempre deixa uma vaga ou outra para os alunos com NEEs, porque a gente sabe que nem todos alcançam o mérito de</p>	

<p>ser aluno nota 10. Às vezes alugamos 2, 3 ônibus e sabemos que vai num desses ônibus sobrar vagas. Podemos levar um familiar de um professor, no caso, para preencher as vagas? Sim, mas, a gente prefere inserir nossos alunos com necessidades educativas especiais. Aí as pessoas dizem: “Ah, mas fulano de tal não é 10, não é nota 10!”. A gente justifica, não dizendo que ele é especial, mas: “Ah, mas ele ajuda a escola nisso e aquilo. Ele está indo não porque é nota 10, mas porque realizou alguma atividade”. Neste ano levamos o Vyni e justificamos: “Ah, porque é da banda, participou de várias apresentações”. Sabe, a gente sempre ..., para não dizer que ele está sendo premiado porque é especial, justificamos com atividades que eles desenvolvem. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Olha, eu vou ser bem sincera contigo. Da forma como ela (educação inclusiva) é colocada hoje, quando eu olho ali para o meu pátio, eu vejo que a inclusão social, ela existe, a inclusão educacional nós precisamos melhorar muito. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Sim, sim. Eles (alunos com NEEs) também estão incluídos na escala semanal que é feita (no Projeto Você é o Amigo da Escola). Eles têm... só que a gente vai dizer assim, por exemplo, na semana tal, está a Vicky, o Vyni, aí a gente,...por exemplo eu, na minha sala do Abraçar que é o projeto em que é o professor responsável pela sala, eu fiz uma escala e eles se dividem. O Vyni está incluído dentro dessa escala, tem o dia dele da semana durante o mês. Em que ele e a equipe dele vão varrer a sala de aula, todos eles se sentem organizados neste momento. Eles têm que estar incluídos, porque não têm como não incluí-los, eles são da escola. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social.</p>
<p>A gente tem alguns cursos (em educação inclusiva) fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC, nós temos cursos. Mas, o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias que é algo que não está se renovando nos cursos em si. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>É oferecido vagas? Oferece. A SEDUC oferece formação (em educação inclusiva), mas você vai chegar lá, será que a educação inclusiva parou naquele bê-a-báb-é-bé, inicial de como trabalhar com alunos com NEEs? Será que a minha metodologia continua sempre aquela mesma que eles vão me ensinar a trabalhar com estes alunos e nas séries mais avançadas? Eu estou sentindo que é preciso que esses cursos de capacitação se renovem. [...]. Já mudamos, não sei se você já viu...nós somos bem... quase completamente adaptados. Ainda temos algumas falhas. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Frustração com os cursos de formação</p>
<p>É... o que eu queria dizer é que essa formação continuada (em educação inclusiva), ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental, e o Fundamental Menor, de primeira à quarta série. [...]. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo, trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha. Então eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar maior..(Entrevista Reflexiva).</p>	<p>contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem</p>

<p>Então esses cursos (em educação inclusiva) existem...mas, são cursos que contemplam como se aquele aluno ainda continuasse lá na primeira à quarta série e eles não chegassem um dia à Universidade. Essa lacuna aqui (expressão séria), ela não está sendo preenchida por esses cursos. Eles continuam tratando, no meu modo de ver, o curso com o...o aluno com necessidades educativas especiais só dentro da primeira à quarta série, como se eles não tivessem progredindo. Então, se não houver uma ampliação de conteúdos. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>de alunos com NEEs.</p>
<p>Eu sugeria algumas atividades por etapas, claro que precisa discutir e ensinar sobre o Ensino Fundamental, porque a cada dia tem mais pessoas com necessidades educativas especiais lá. Mas, eu sinto que os termos científicos, eles não são contemplados nesse curso (de educação inclusiva). Eu sugeriria atividades, como por exemplo, eh... eu sinto que deveria ter algo mais focado, eh ..., termos científicos propriamente ditos, mas, ...é assim que eu vejo. (Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Aí, então, nós fomos tirados dos HE³⁸, porque nossa carga-horária vai estar preenchida com o curso do SEBRAE (para alunos em geral), que nós temos que planejar, temos que é... executar as tarefas que vem já da metodologia do curso, então nós três estamos sem HE nesse momento. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Atividades com projetos e cursos mediando o ensino aprendizagem dos conteúdos escolares e superação de problemas sócio econômico.</p>
<p>Sim, por que fomos nós que fomos atrás da formação. A gente vai atrás de cursos e projetos que possam melhorar a vida dos alunos. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Não sei se você conhece a realidade do Bairro Dirceu Arcoverde? Não sei se você já tinha ouvido falar do CEMTI Projetando a Educação anteriormente? Você sabe que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... foi em 1998, na feira de Ciências. Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do Bairro. Você consegue ver isso aqui hoje? Você, que está chegando aqui hoje. Saberá se eu não tivesse lhe dito que...a escola problema, dentro da área do Bairro, poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação? Você consegue ver isso (violência) hoje? Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma. Por quê? Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer Projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>É... nós temos um outro projeto que é o ... ah, este projeto ensina, mas é...foi incompreendido no início, teve até uma mãe reclamando aqui, nós temos problemas também, (risos). Teve uma mãe reclamando porque nós temos o projeto Você é o amigo da escola, eles (alunos) têm que recolher o lixo deles, que eles produzem em sala de aula. Não é para jogar lixo no chão, nós temos o cesto. Nós temos o amigo da sala, que ele é responsável por limpar a sala dele no final do dia. Dez minutos de a gente liberar os alunos para irem embora, ele pode varrer a sala dele, se ele tiver achando suja. Ele não é obrigado, mas ele é convidado. E, às vezes, se tiver... um ou, outro fazendo nas outras salas, às vezes, eles sente obrigado a fazer também..Uma mãe sentiu-se ofendida, porque a filha dela estava varrendo a sala de aula quando veio buscá-la. A professora do Abraçar, explicou para</p>	

³⁸ Horário de estudo

<p>ela que tinha feito uma escala: “Olha, seis pessoas hoje limpam a sala. Fazemos uma escala para a semana, para não ficar toda semana a mesma pessoa. E, uma mãe se sentiu ofendida porque a filha dela varreu a sala. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>A equipe gestora conversou com ela (mãe de aluna), mostrou que não era só a filha dela que varria a sala, que todos os alunos estavam envolvidos no projeto. E, que além de varrer, poderiam aparecer outras atividades que, não só a filha dela estaria envolvida. Pois, na escola, se trabalha muito com projetos para tornar os alunos menos incompreensíveis nas tarefas da escola. E que se a escola era do jeito que era por que os alunos colaboram para zelar pela escola. (Entrevista Narrativa).</p>	
<p>Esse projeto, Aluno nota 10, é realizado pela escola. Nós sabemos que nossa escola tem alunos de baixa renda e que provavelmente, muitos deles... na visão que a gente tem aqui, dificilmente irão a um ponto turístico do Piauí, porque não tem...a família não tem este recurso.(Entrevista Reflexiva).</p>	
<p>Então, a forma de presentear os nossos alunos pelo esforço nos estudos, nós os premiamos semestralmente com um passeio para um ponto turístico do Piauí e, às vezes, fora do Piauí. Nós fomos para Ubajara e dentre outros locais. (Entrevista Reflexiva).</p>	

Fonte: Produção da autora em colaboração com os membros do NEPSH.

6.4 Aglutinação dos indicadores e nomeação dos Núcleos de Significação

A realização da última etapa do processo de análise da narrativa de Vargas, a constituição e a nomeação dos Núcleos de Significação, foram realizadas pela articulação dos indicadores, o que nos possibilitou a organização de conteúdos que tinham relação entre si, isto é, empregamos, mais uma vez, os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Com esse movimento analítico, conseguimos organizar três grupos de indicadores que nos subsidiaram na constituição de três Núcleos de Significação, a saber:

- No primeiro grupo, reunimos indicadores que tinham relação com a escolha da professora pela docência, o que possibilitou a constituição do primeiro Núcleo de Significação, nomeado **Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula;**
- No segundo grupo de indicadores, reunimos indicadores que desvelavam relações com o fazer da professora diante do contexto da educação inclusiva. Nomeamos, então, o segundo Núcleo de Significação como **O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva;**

- Os indicadores reunidos no terceiro grupo revelaram as significações da professora acerca da educação inclusiva, e o identificamos como **Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.**

Esses três Núcleos de Significação expressam nossas linhas de pensamento para evidenciarmos as três zonas de sentido, isto é, as três zonas de significação, destacadas no Quadro 6, apresentado abaixo:

Quadro 6 – Aglutinação dos Indicadores e nomeação dos Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>Ingresso e desenvolvimento histórico na atividade docente.</p> <p>Expectativas quanto ao futuro profissional: ser professora da área da Radiologia</p>	<p>Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula.</p>
<p>Enfretamento de desafios da atividade de ensino-aprendizagem para a educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular e para além das questões educacionais.</p> <p>O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino-aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs tarefas escolares.</p> <p>Os projetos como estratégias potencializadoras para a inclusão dos alunos com NEEs nas tarefas escolares.</p> <p>A professora passa a ter uma visão diferenciada em relação aos alunos com NEEs por meio de sua experiência com a educação inclusiva.</p> <p>Atividades com projetos e cursos mediando o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares e superação de problemas sócio econômico.</p> <p>A professora chocando alunos com o assunto da matéria e tornando-os protagonista do seu aprendizado</p>	<p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula.</p> <p>Frustração e angústia quanto ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs diante da realidade da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino.</p> <p>Expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no Ensino Superior e no</p>	<p>Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.</p>

<p>mercado de trabalho.</p> <p>Desconhecimento do significado social de educação inclusiva de alunos com NEEs permitindo olhar caridoso do professor.</p> <p>Insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social.</p> <p>Frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: faltam questões específicas do Ensino Médio para o ensino-aprendizagem de alunos com NEEs.</p> <p>O significado social de educação inclusiva permitindo o olhar caridoso do professor.</p>	
---	--

Fonte: Produção da autora em colaboração com os membros do NEPSH.

Após identificarmos os indicadores, sistematizarmos os conteúdos temáticos, e nomearmos os indicadores e os Núcleos de Significação, sintetizamos todos eles no Quadro 07.

Quadro 07: Aglutinação dos pré-indicadores em conteúdos temáticos, em indicadores e os núcleos de significação.

PRÉ-INDICADORES DA ENTREVISTA NARRATIVA E REFLEXIVA	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Certo. Bem eu inicie no Estado no ano 2000, mas como professora do Ensino Fundamental, de primeira à quarta série. E, quando eu passei no vestibular para UESPI, eu...aos poucos, mesmo dentro da escola, eu já fui mudando de função né, da primeira à quarta série fui para a quinta à oitava. (Entrevista Narrativa).	Ingresso na profissão docente e desenvolvimento da carreira.		
... como cheguei ao Magistério, me lembro de que sempre gostei de sala de aula, sempre... sempre me identifiquei com sala de aula, tanto é que nas brincadeiras, quando ia brincar, eu sempre quis ser professora desde as minhas brincadeiras com crianças, de criança mesmo . Desde o começo, era reunir minhas coleguinhas e ensinar elas num quadro de giz. (Entrevista Narrativa).	O gostar de sala de aula e de ser professora.		
Eu não sei se influenciada pela minha mãe que é professora, foi professora , hoje é aposentada. E...eu creci numa estrutura de escola... eu não sei se foi devido a isso, é... e sempre criei a imagem do Magistério , tanto é que quando eu terminei o Médio, e ingressei no Ensino Superior, já sabia o que queria .[...] essa influência determinou muito na minha escolha . (Entrevista Narrativa).	As relações na família e na escola orientando a escolha pela docência.		
Quando assim... ingressei na Universidade, [...]foi oferecido, por uma parenta, pagar o curso de Direito para mim. Eu disse: “Não, eu quero ficar mesmo é com a História” . Fui muito rechaçada mesmo pela minha família (risos):“Tu vai deixar de ser advogada para ser professora”? (Entrevista Narrativa).	As relações na família orientando a escolha pela docência	Ingresso e desenvolvimento histórico na atividade docente.	Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar

<p>Aí eu entrei... Fiz o concurso para o Estado, tinha feito o Pedagógico primeiro, eu tinha o Pedagógico, antigo Magistério, que hoje já não existe. Eu fiz o Pedagógico como forma de Ensino Médio já voltado mesmo, já para a sala de aula. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Ingresso na profissão docente e desenvolvimento da carreira.</p>		<p>de sala de aula.</p>
<p>[...] não quero serviços burocráticos, como técnica. Como já disse vou prestar concurso para professora nesta área. Pois, então, eu gosto muito, sempre me identifiquei com sala de aula. Serviço burocrático... não gostei da experiência. Estive diretora dois anos, uma função que eu não me identifiquei dentro da educação de jeito nenhum, nem que me pagassem 5 mil reais eu não queria, eu prefiro uma sala de aula. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Identificação com a docência: a negação do serviço burocrático fortalecendo a escolha pela sala de aula.</p>		
<p>[...] hoje já estou num outro curso superior e o pessoal diz: “Tu vai largar a sala de aula?” Eu digo: “Não, eu posso ser professora de Radiologia”.[...]. Aí eu digo: “Não, mas vem cá, eu não preciso largar, necessariamente, a sala de aula por estar escolhendo um outro curso”.[...]. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativa quanto ao desenvolvimento profissional: ser professora de Radiologia.</p>	<p>Expectativas quanto ao futuro profissional: ser professora da área de Radiologia.</p>	
<p>Pretendo sim, prestar concurso para atuar na área da Radiologia, com curso superior. Não estando, necessariamente, me afastando de uma sala de aula. Tem muito concurso na área... Então, não necessariamente, deixarei o Magistério, eu já tenho Especialização em Docência, coisas que já favorecem exatamente um concurso dentro da área da educação. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativa quanto ao futuro profissional: prestar concurso para atuar na área da Radiologia.</p>		
<p>Eu, enquanto professora de quinta série, eu percebi que tinha é...dois alunos no final da sala que estavam lá quietos. Assim... a gente tem aquela ideia de que é aluno perfeito aquele aluno comportadinho, aluno quietinho, que todo professor quer...(risos)...[...]. E eu passei batido, fazia a chamada na caderneta e esses alunos passavam batidos. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>O aluno perfeito é o comportado e quieto.</p>	<p>Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs</p>	<p>Meu mundo caiu! As significações de educação</p>

<p>Quando eu cheguei nessa escola, destes alunos, ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial, [...], se haveria alunos especiais na minha sala a qual eu iria ministrar aula. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>O professor deve ser avisado de que há alunos com NEEs em sala de aula</p>	<p>na sala de aula.</p>	<p>inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.</p>
<p>[...] fiz a primeira prova, primeira prova mensal, quando eu corrigi, percebi que dois alunos haviam tirado zero e eu me questionava muito, como tirar zero? Porque eu não imaginava um zero numa prova que, em minha opinião, fosse tão fácil. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>. O resultado da avaliação da aprendizagem despertando a percepção das diferenças entre seus alunos.</p>		
<p>[...]. E verifiquei também na minha caderneta que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova. Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... e eu queria saber quem eram esses alunos, achando que era alguma subversão dentro da sala. E...quando eu li o nome dos meninos no final da entrega das provas, uma aluna no final da sala disse: “Tia, esses alunos tão aqui na sala”. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A “chamada na caderneta” despertando para as diferenças entre seus alunos.</p>		
<p>E eu disse: “Sim, e quem são eles?” (irritada). Ela me apontou para esses dois alunos, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu virei para eles: “E, sim..., vocês não me respondem nada por quê?” Aí, a mesma aluna: “Tia, eles são surdos”! Meu mundo caiu. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Angústia ao tomar conhecimento de que há alunos com NEEs em sala de aula.</p>		
<p>Aí eu saí da sala e fui lá na coordenadora: “Vem cá, eu tenho dois alunos surdos!” E, sabe o que eu ouvi? “Ah, tu tem dois alunos surdos, mas se preocupa não, eles ficam quietinhos lá na deles”. Voltei para sala sem saber o que fazer, fiquei angustiada. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Angústia por não saber o que fazer com os alunos com NEEs em sala de aula.</p>		

<p>Senti necessidade de fazer cursos de capacitação e fiz o curso de libras em uma instituição especializada. Fiquei no AEE, atuei seis anos. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Enfrentamento do desafio de ser professora de alunos com NEEs: cursos de formação para atuar no AEE.</p>	<p>Enfrentamento de desafios da atividade de ensino-aprendizagem para a educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular e para além das questões educacionais.</p>	<p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Lembro que, no ano passado, houve polêmica aqui com a família dele(aluno com NEEs). [...], tivemos que dar pressão, para pedir à mãe que o levasse para uma consulta oftalmológica, para ele trocar os óculos, porque ele não conseguia ler, reclamava muito de dor de cabeça. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Especificidade da relação da professora com os alunos com NEEs e seus familiares, para além das questões educacionais.</p>		
<p>Só que esses meus alunos, esses mesmos dois que eu acabei de falar antes, eu os acompanhei até o Ensino Médio e foi a minha frustração. Por que apesar de eu achar que eles tinham potenciais para estarem em Faculdade, pelos conhecimentos deles..., não conseguiram. Não só eu, mas pelo o que os outros professores também falavam. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Frustração pela não inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior.</p>		
<p>Ficamos aqui, eh... ela (a aluna) e o outro aluno terminaram o Ensino Médio. E, é frustração que tenho. Eles não conseguiram alcançar uma faculdade por limitações inerentes, que não conseguimos superar dentro de uma estrutura tão rígida que é o Ensino Público, para quem tem a linguagem de sinais. Que é muito além, diferente da nossa, e que uma prova convencional de ENEM, sem intérprete ou, quando tem intérprete não servem nem para tirar as dúvidas, só para dizer que tem, não é uma prova justa para um aluno com problemas auditivos, ou outras deficiências. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Frustração pela não inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior: a prova convencional do ENEM não é justa para alunos com deficiências</p>	<p>Frustração e angústia quanto ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs diante da</p>	

<p>Assim, basicamente, com esta frustração aí, eu retornei, eu pedi para... como havia a carência para professora de História, eu pedi para voltar...para voltar para a sala de aula, com a disciplina de História, que eu tinha ficado muito frustrada com... com a realidade...Não dá, não é aquela fantasia que às vezes a gente vê, por aí, que o aluno com limitações vai chegar a superar a...a superar um determinado limite que a sociedade impõe. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A frustração com a não inclusão dos alunos com NEEs no Ensino Superior: retornando à sala de aula regular.</p>	<p>realidade da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino.</p>	
<p>(Está faltando) Até mesmo Especialização dentro da questão intelectual, propriamente dita, que é o que eu estou sofrendo esse ano... Sofrendo, não porque seja pesado para mim, mas porque me angustia, porque ele está terminando o Ensino Médio, está no terceiro ano, 2015 está resolvido para ele e em 2016, ele vai para onde? Será que ele vai ser abraçado pelo mercado de trabalho? Ou será que ele vai ficar jogado numa praça? Terminou o Ensino Médio, mas, não arruma emprego, como muitos. Será que não faltou mais alguma coisa, sei lá...um curso Técnico, mesmo para ele, para que a partir daí ele possa ser colocado no mercado de trabalho. Não é sendo preconceituosa não, é porque eu sei que ele tem limitações, para concorrer com um ou outro...O ENEM, a prova deles do ENEM, eles vão ter acesso a uma Faculdade? Ou é apenas...euestou satisfazendo a sociedade dizendo que existe uma inclusão, que todos estão se formando no Ensino Médio. Mas, a vida não acaba no Ensino Médio, graças a Deus, não acaba. E o futuro deles depois do Ensino Médio? (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Angústia com relação ao futuro profissional dos alunos com NEEs: e o futuro deles depois do Ensino Médio?</p>		<p>Continuação:</p> <p>Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs</p>

<p>Eu não gosto de trabalhar com angústias... Eu tenho que está com...sei que nem todos os alunos que estão no 3º ano irão ingressar em uma Instituição de Ensino Superior – IES, pelo ENEM, mas a gente se sente mais, bem mais apreensiva por conta dos alunos com NEE’s, com limitações, mas, que a gente percebe que eles poderiam... Teriam condições. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Angústia da professora por perceber que os alunos com NEEs teriam condições de ingressar no Ensino Superior.</p>		<p>Continuação:</p> <p>Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.</p>
<p>Lembro em anos anteriores, a Lândia, que é deficiente auditiva, que hoje faz parte do quadro do Estado, funcionária de uma Instituição Especializada da SEDUC. Então, é fruto nosso, [...]. Eh..., considero que as pessoas com NEEs têm chance maior, a gente tem que pensar nisso, eu sei que não é ruim eles estarem lá (Supermercado), mas eu acho que só lá não é o lugar deles. Ela está fazendo curso superior. A Lândia é fruto nosso, faz pelo PROUNI³⁹. Quantas vezes a mãe dela chegou aqui na escola para tirar ela daqui, e nós dizíamos: “Não mãe, não tira ela para o trabalho não, aguenta só mais um pouquinho”. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>Os alunos com NEEs devem ter oportunidade de trabalhar em outros “espaços” além de Supermercado.</p>	<p>Expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.</p>	
<p>E hoje, ela (a Lândia) está galgando novos ares. Ela (mãe) afirmava que todos os amigos dela já estavam trabalhando. E os amigos dela diziam também: “Por que tu não trabalha?” É isso que queremos para nossos alunos com NEE’s, Ensino Superior e trabalho. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>Ingresso do aluno com NEEs no Ensino Superior e no mercado de trabalho.</p>		

³⁹ Programa Universidade para todos

<p>Assim, a...como a matriz curricular já é bem reduzida e o tempo que tem é reduzido, o que eu ainda procuro fazer com eles(os alunos com NEEs) é o seguinte: se eles estão respondendo um roteiro de estudos por exemplo, se eu não posso estar acompanhando eles, de primeira mão por causa da demanda da sala,se é um assunto mais complexo, eu sempre oriento um colega sentar do lado deles, estar auxiliando eles, tentando responder junto com eles uma atividade. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A relação entre as determinações da matriz curricular em atendimento às demandas dos alunos com NEEs.</p>		<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Então, eu procuro fazer isso, né... Procuo passar vídeos dentro da aula, o livro que eu escolhi traz vários vídeos e fotos para trabalhar, porque eu acho que a memorização fotográfica visual, auditiva, é...é mais fácil para eles(os alunos com NEEs), do que apenas uma leitura e uma tarefa. Eu tento, dentro das minhas limitações, ter esse auxílio com eles. Tentamos incluir eles em peça teatral, como eu já fiz, é... tentar incluir é...na organização, que nós temos aqui no Projetando a Educação Artes, que é a nossa feira de Ciências. Atribuir tarefas para elesdentro da compreensão deles, para inclui-los. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A professora valorizando a memorização do aluno com NEEs e sua inserção em peça teatral para facilitar a inclusão escolar dos alunos com NEEs.</p>	<p>O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEES tarefas escolares.</p>	
<p>Essas são algumas atividades que realizo. E, com os alunos com necessidades educativas especiais, também eu busco fazer todas essas atividades colocando um amigo que vai auxiliá-los, geralmente um aluno. Faço rodízio entre os meninos e digo: “Olha, você hoje vai auxiliar esse aluno para fazer essa atividade, para fazer determinadas pesquisas”. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora designa um aluno sem NEEs para auxiliar na aprendizagem do aluno com NEEs.</p>		

<p>Eu não vou colocar um aluno com NEEs junto com outro que tem necessidades especiais. Como professora, é até anti-ético eu te falar, mas, a gente percebe aquele aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem e aqueles alunos que têm dificuldades. E quando a gente põe para realizar trabalho de grupo, geralmente os alunos querem fazer esse trabalho com as pessoas que eles já têm aquele convívio maior e muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, formam grupos que estão dentro do mesmo nível de aprendizagem. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora designa um aluno sem NEEs para auxiliar na aprendizagem do aluno com NEEs.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs tarefas escolares.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>	
<p>E aí onde eu entro...se eu vejo que aquele aluno com necessidade educativa especial está inserido num grupo que já vai ter dificuldade de realizar aquela atividade de pesquisa, como a gente fez no semestre passado, com a atividade de confecção de uma revista de História, sobre o tema da Era Vargas, eu já procurei inseri-lo em outro grupo... Não que ele venha a perceber que eu estou retirando ele daquele grupo, mas de uma forma mais sutil, intervenho para a realização daquela atividade. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora intervindo na formação dos grupos na realização de atividades de pesquisa de aluno com NEEs.</p>			
<p>Eu direcionei a formação de grupos nas salas em que têm alunos com NEE's em todas as séries em que já trabalhei. Mas, visando, especificamente, a aprendizagem deles, pois com salas com mais de 40 alunos, tenho que criar estratégia que os favoreçam.</p>	<p>A professora direcionando a formação dos grupos na realização das atividades de aluno com NEEs.</p>			

<p>Uso e usei essa metodologia... Não deixei eles livres para se organizarem, como eu faço nas outras turmas que não tem alunos com NEE's. Nesta sala que elaboramos a revista,(referindo-se ao 3º ano do Ensino Médio), não! Eu já fui limitando para não acontecer... Que também a gente sabe que quando é um trabalho assim de pesquisa, confecção, algo do tipo, eles não querem ficar com aquele aluno que já tem dificuldades, para evitar também que digam: “Esse aqui eu não quero”. Eu já determino a organização do grupo. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora direcionando a formação dos grupos na realização das atividades de aluno com NEEs.</p>		
<p>Às vezes existe certa permissividade até demais...os alunos quererem é dar a resposta da tarefa para os alunos com NEEs, e dizem: “Tu cópia isso aqui, está entendendo”. A sala é muito boa, é muito unida nesse aspecto. Para mim, eles já trazerem a resposta feita para o Vyni, considero que não é bom. Nessa situação a gente já tem que dizer: “Ê meninos para aí que não é assim!” A gente tem que determinar a tarefa, mas tem que determinar que ele que vai construir a realização dessa tarefa também. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora determinando a construção de respostas das tarefas pelo aluno com NEEs.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs tarefas escolares.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Sim, na medida do possível sim. Claro que temos várias limitações, especificamente na falta de formação e de recursos. Mas, na medida do possível, a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série e para a escola. Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles</p>	<p>A professora, mesmo na falta de formação recursos, inclui alunos com NEEs na participação das</p>		

estão incluídos. (Entrevista Reflexiva).	atividades da escola.	Continuação	
<p>Nessa nossa aventura, às vezes, eles falam coisas que estão lá dentro do conteúdo, às vezes não, depende também muito do conteúdo. Por exemplo, falar de assuntos sobre o ambiente é fácil, toda hora tem uma reportagem, que fala do assunto. No início eles terão um conhecimento mais lógico, mais sistemático, já vão falar algo mais realmente, dentro do assunto. Mas, às vezes, eles só olharão o livro, como o Vyni...Ele olha o livro e diz: “Ah, tia!” E ler apenas o que está escrito no livro. Mas, isso já tem que ser valorizado porque já é um salto para ele. E, tem momentos em que ele ouve algum comentário e,...ele vai e fala uma coisa que já está dentro do contexto do debate. (Entrevista Reflexiva).</p>	A professora valorizando a leitura do aluno com NEEs na aventura de ensinar.	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs tarefas escolares.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Sim, sim, é o nosso método! Eles participam, se manifestam, por que eles vão aprender com aquele primeiro roteirinho, desde o primeiro ano. [...]. Quando eles virem os outros falando, eles vão querer falar também. Agora, no momento da fala deles, tem que ser respeitado, mesmo que esteja fugindo do tema ou tenho que ir contornando, para que ninguém perceba, para que não se sintam fora do tema, que eu tenho que dar um arremate para botar o que eles falam dentro do meu tema, do conteúdo trabalhado, é o jogo de cintura. (Entrevista Reflexiva).</p>	O jogo de cintura da professora para que o aluno com NEEs tenha o direito de voz respeitado e, assim, não se sintam fora do conteúdo de ensino abordado em sala de aula		
<p>Temos vários projetos como o Projeto Abraçar, que acontece assim: cada um de nós, professores, ficamos responsáveis por abraçar uma turma. Na qual a gente apadrinha uma sala. A minha é o terceiro B, a sala do Vyni. Como faço para incluí-lo? Nós utilizamos buscando... Bem,...o que a gente pode fazer, sinceramente, é incentivar, para que ele venha, participe, para que ele venha a ter</p>	Por meio do Projeto Abraçar a professora incentiva a participação dos alunos com	Os projetos como estratégias potencializadoras para a inclusão	

<p>uma atividade, que ele não seja alguém ao léu, que ele tenha um objetivo na equipe. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>NEEs nas atividades em equipe.</p>	<p>dos alunos com NEEs nas tarefas escolares</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>E sabe quem me disse: “Tia, eu quero ser zumbi”. O Vyni. E eu disse-lhe: -Pronto, é o seu papel. Então é isso... eles chegam para gente, aí eu digo que tudo bem. Eu sei que ele vai ter muito mais dificuldade de explicar o que é um efeito estufa, mais do que fazer um papel teatral, pois dentro da estufa, enquanto as pessoas tiverem com gelo seco subindo que dá aquele impacto né, sem energia...gerar energia e ver o gelo, vão surgir os meninos de trás, tipo assim arrastando as pessoas. Esse é o papel dele, e foi ele que pediu. As meninas já dizem: “Deus me livre, ninguém nem vai me reconhecer”. Aí eu respondo: “Então, vocês vão explicar”. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>Por meio do Projeto Arte a professora medeia a superação das dificuldades de explicação do aluno com NEEs.</p>		
<p>Nós estamos desenvolvendo esse projeto (Projeto Arte) aqui na escola e ele já se sente incluído. De tanto trabalharmos com projetos, e por ele está aqui desde o primeiro ano, então ele já se sente parte do sistema, incluído, ele já se propõe a certa atividade. Eu acho que isso faz parte da inclusão dele, não a inclusão que eu vou ajear ele. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A atividade de ensino aprendizagem com Projetos faz o aluno com NEEs se sentir parte da sociedade.</p>		
<p>Realizamos em julho a Cápsula do Tempo. Foi assim: todos os alunos deveriam colocar, por escrito, um desejo, ou pedido, dentro da Cápsula do Tempo. Lembro que Vyni colocou o recado dele para ser aberto, com o pedido de aprovação no ENEM.... Nós tivemos o desfile cívico que, também, ele participou na banda de música. Deixa eu lembrar aqui de outro Projeto, da Revista, que ele também estava participando, na confecção da Revista. E, no projeto de Geografia, de outro professor, ele (Vyni) apresentou como apresentador de um jornal que falava sobre drogas. Nós levamos até para um evento, acho que foi no</p>	<p>A atividade de ensino aprendizagem mediada por Projetos favorecendo a participação do aluno com NEEs nas atividades da escola.</p>		

Teresina Hall...A banda de música se apresentou, (Entrevista Reflexiva).			<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p> <p>Continuação</p>
(No Projeto de Geografia) A professora focou exatamente a questão geográfica e a questão cultural de uma forma geral. O Vyni foi o William Bonner, pois apresentaram o Jornal Nacional. (Entrevista Reflexiva).	Por meio do Projeto de Geografia o aluno com NEEs se integra nas atividades de apresentador de Telejornal.		
(A participação do Vyni no Projeto de Geografia) Foi muito boa . Eu fui convidada para ser jurada,[...]. Então o que posso dizer é que claro que ele teve aprendido... ele leu o que estava escrito . Mas, para mim, o fato de que a primeira vez que eu tentei colocar o Vyni numa apresentação em público, no pátio e ele chorou e travou e não saiu nada, ele pegar um papel e ler, para mim é um salto qualitativo na aprendizagem dele. Para mim, superou barreiras e mais barreiras. (Entrevista Reflexiva).	Os Projetos como estratégias potencializadoras para a inclusão dos alunos com NEEs nas tarefas escolares.		
Ele , por exemplo...eh...voltando à confecção da revista, selecionar imagens da internet e colar em <i>powerpoint</i> ou colar no <i>word</i>, para imprimir, para mim é um ganho. [...]. Então, é uma forma de ensinar eles. (Entrevista Reflexiva).	A atividade de ensino a aprendizagem por projetos possibilita a seleção e impressão de imagens da internet pelos alunos com NEEs como ganho no seu aprendizado.		
Quando vim para o CEMTI Projetando a Educação foi...foi exatamente porque estes dois alunos tinham vindo para estudar o Ensino Médio	A experiência da professora com o AEE sanando as		

<p>aqui. [...] a mãe da menina se sentiu muito angustiada quando ela chegou aqui e a escola não tinha uma sala de AEE. Aí ela (a mãe da aluna) ligou para a SEDUC⁴⁰ perguntando por que não mandavam uma Sala de Recursos Multifuncionais. [...], aí eu vim [...] mesmo só para prestar um auxílio para, para... aNete. Quando eu cheguei aqui, a coordenação da escola perguntou se eu não me interessava em vir ficar lotada aqui, para tentar sanar a dificuldade entre os professores e os meninos surdos e com outras deficiências e, consegui meu remanejamento para cá como professora do AEE, novamente. E foi aí que começou com a educação inclusiva, e a educação geral aqui na escola. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>dificuldades de inclusão escolar dos alunos com NEEs.</p>	<p>A professora passa a ter uma compreensão diferenciada dos alunos com NEEs por meio de sua experiência com a educação inclusiva</p>	<p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Não é diferente dos alunos de modo geral. Desde quando trabalhei com alunos com NEE’s me aproximo deles, me abraçam e eu a eles. Este ano, tenho o Alysson, o Vyni. Eu o conheço, o Vyni, já... há muito tempo, porque ele mora no mesmo bairro que eu, quase na mesma rua. E antes posso te afirmar que antes dele ser meu aluno aqui no Projetando a Educação, eu tinha uma visão diferente dele. Sabe por quê? Porque eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência. Eu já o vi uma vez, em um comércio próximo da minha casa, em que a dona do comércio o pegou, digamos assim, subtraindo coisas. Depois aqui no Projetando a Educação é que eu vim entender o que acontecia. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A convivência da professora com alunos com NEEs possibilita visão diferente para entender suas limitações e deficiências.</p>		

⁴⁰ Secretaria de Estado da Educação

<p>Às vezes as pessoas se utilizam do Vyni, tipo assim, para fazer coisas que não deve, o fazem cometer certos delitos. E eu, nós da escola, tentamos ao máximo, às vezes até reclamando mesmo dizer para ele: “não é assim não, Vyni”. Você não deve fazer coisas que são erradas,...e você sabe. Quando alguém te mandar você pegar algo sem pagar diga que não. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>O aluno com NEEs é passível de manipulação pelas pessoas.</p>		<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Eu busco ter uma interação muito boa, quando eu o via de longe, eu achava que ele não tinha problema nenhum, tanto é que quando eu o vi aqui na escola pela primeira vez, eu disse: “Vixe, aquele menino que estava furtando coisa no supermercado!”Foi a primeira impressão que tive. [...]. Que o que eu tinha da rua de onde a gente morava. Depois que eu conheci de perto o Vyni e aí mudou a minha visão. Percebi que ele estava fazendo aquilo porque estava sendo mandado pelos outros. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A convivência da professora com alunos com NEEs possibilita a compreensão e o reconhecimento de suas limitações e deficiências.</p>		
<p>Hoje em dia eu já ouvi algumas pessoas falando assim: “Ei, vai dizer assim e assim para professora, vai perguntar assim e assim, sabe?” Porque algumas pessoas se aproveitam dele, porque ele não tem a noção da maldade das pessoas. E não adianta você chegar assim: “Vyni, isso aqui é segredo!”. Ele vai falar, porque é natural dele, ele não vê maldade naquilo que ele está falando, às vezes ele tira uma brincadeira com quem não conhece. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>O aluno com NEEs é passível de manipulação pelas pessoas.</p>		
<p>Sempre tive uma boa relação com os alunos. Vou falar de um modo geral, porque não sei se você já chegou a perceber ali no pátio, nós brincamos. Eu sempre tento fazer uma linha daquela professora ao mesmo tempo dura, mas que no corredor, no pátio, no almoço a gente pode sentar e bater um papo e resolver qualquer problema. Gosto de brincar... (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A relação da professora com seus alunos é boa, porque ela consegue ser durona e brincalhona ao mesmo tempo.</p>		
<p>Como minha área é História, e no terceiro ano, eu busco trabalhar guerras e aí eles ficam “professora, parece que a senhora é terrorista”. Porque a</p>	<p>.</p>		

<p>gente tem que chocar o aluno, a gente tem que chamar o aluno para tua matéria. Se chegar lá e ficar só dizendo, ah, Hitler fez isso, teve os campos de concentração e... não tentar colocar ele dentro da realidade que era aquele momento histórico, você vai estar falando para esse quadro. Mas, se você chega e diz: “Olha gente, eu vou falar do meu amor, Adolf Hitler”. Aí um aluno de lá do fundo: “Mas, tia, não é aquele dos campos de concentração? E, eu digo: “É ele mesmo, sou apaixonada por ele”. Os alunos dizem: “Tia, a senhora é louca de gostar dele, não sei o quê..., a senhora é terrorista!” Então, eles gostam de brincar comigo nesse sentido, porque se eu chegar e apenas falar e não tentar chocar eles, com o assunto, ou chegar de uma forma mais atrativa com eles, não adianta eu passar filme, eu botar eles para fazer tarefa.</p>	<p>A professora chocando os alunos com o assunto da matéria.</p>	<p>A professora chocando alunos com o assunto da matéria e tornando-os protagonista do seu aprendizado.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Eu tento levar eles desde o primeiro ano quando eu pego eles, eu começo um roteirinho de estudo, para eles responderem na sala, para eu ver que eles estão respondendo. Estou perdendo uma aula? Estou? Não. Estou ministrando conteúdo formal. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A professora ministrando o conteúdo de ensino formal mediado por roteiro de estudo.</p>		
<p>É...realizo atividades que contemplem algumas sensações, que despertem o visual e o auditivo. Aí você me pergunta em que sentido visual e auditivo são despertados? Por exemplo, trago vídeos legendados que discutem temas dos textos estudados, porque talvez, em minha opinião, fica mais fácil a percepção do aluno. E, não só do aluno com NEE’s, de todos. No momento em que estão assistindo vídeos com filmes ou documentários sobre o conteúdo de História, a atenção está focada em algo que está assistindo, mas do que o aluno simplesmente ficar ouvindo o falar do professor. Busco realizar também atividade com música, é... associando esta música dentro do</p>	<p>A professora despertando sensações e percepções dos alunos.</p>		

contexto da História, além do trabalho de campo .(Entrevista Narrativa).			<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
Nesse grupo específico, da revista que elaboramos, no 3º ano, eu já fui determinando tarefas [...]. Eu já fui dizendo o que é para ele fazer. (Entrevista Reflexiva).	A professora determinando as tarefas dos grupos de alunos.		
Tenho a seguinte metodologia: saí ali da sala, terceiro C, onde você me encontrou no pátio, e já disse: “Gente, nosso próximo capítulo é o capítulo 10, Ditadura Militar no Brasil, leiam, pesquisem, nossa aula é amanhã, quem vai dar aula são vocês ”. Então, eles irão ler e pesquisar. (Entrevista Reflexiva).	A professora antecipa a metodologia que delega aos alunos a execução da aula.		
Eu tenho mais dificuldade de aplicar essa metodologia com os alunos do primeiro e segundo ano, que para eu conseguir o que eu consigo no terceiro ano, eu tenho que elaborar um roteiro de estudos. (Entrevista Reflexiva).	A professora considera que a elaboração de roteiro de estudo é necessária para o primeiro e o segundo anos.		
Agora em outubro, eu vou começar a metodologia de leitura. Só que eu vou botar essa metodologia assim: uma aula nós vamos ler e na outra eles vão debater, [...]. Teremos o primeiro horário para ler e o segundo horário para discutir. Eles começam, assim, muito tímidos...sim...mais logo começam a falar do Marquês de Pombal,... E pergunto: “Quem é esse cara aí mesmo?” Respondem-me: “Ah, tia, ele fez isso, isso e isso”. Então, sem eles perceberem, eles estão construindo o conhecimento deles, quando eu tiver que fazer um resumo do capítulo, sistematizar, eles me ajudarão com o que	A professora trabalhando a leitura e o debate mediando a construção do conhecimento.		

<p>aprenderam nas leituras e discussões. (Entrevista Reflexiva).</p>			<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Nós temos agora o Projeto Arte, que estamos organizando, o tema do projeto maior é o Meio Ambiente. [...], nesse projeto, do Projetando Educação Arte, é aplicado na nossa sala do Abraçar, [...] O nosso, vai ser é sobre o efeito estufa. Nós já estamos trabalhando com esse conteúdo desde o início do ano. [...]. Responderemos sobre o que as consequências do efeito estufa podem ter no futuro. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora por meio do Projeto Arte trabalha o conteúdo Efeito Estufa para conhecer suas consequências no meio ambiente.</p>		
<p>Nós queremos fazer uma estufa... Até brinco com os meninos, a nossa câmara de gás! Por que... eu estava falando do holocausto, [...]. Demonstraremos que pessoas no dia após amanhã, após sofrer efeito estufa, estarão meio que zumbis, meio que deformadas pela falta de energia limpa. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora junto com os alunos confeccionando uma estufa para demonstrar as consequências do Efeito Estufa.</p>		
<p>Darei exemplo (de atividades com projetos) só do terceiro ano por causa do Vyni. Então, elesvão me apresentar de forma criativa, a Redemocratização do Brasil, [...]. É o assunto... É o conteúdo que vai está no ENEM, eu não estou fugindo do conteúdo do ENEM. Sei que é necessário para eles se apropriarem desse conteúdo para o ENEM e para a vida deles. Mas, eu só quero transformar essa aula um pouco mais atrativa, porque se eu chegar lá na sala de aula, só abrir o livro e ler a redemocratização, o governo Sarney, Itamar, Color, FHC, Lula e o governo Dilma, eles vão estáé... dormir, vão fazer isso, aquilo... Diferente se eles construírem o conhecimento... sobre a minha orientação, que terão mais aprendizado. O grupo dele (referindo-se ao Vyni) vai apresentar depois de amanhã. [...]. É o conteúdo, sobre União Soviética, do muro de Berlim... Então... elesvão pegar aquele conteúdo, ler, estudar, a gente discute, tira as</p>	<p>A professora ensinando os conteúdos do ENEM de forma atrativa para promover a construção do conhecimento pelos alunos.</p>		

<p>dúvidas. (Entrevista Reflexiva).</p>			
<p>Hoje eu cheguei na sala e disse: “Olha, quero que vocês leiam o capítulo 12, me apresentem o capítulo 12 de forma atrativa”. Aí eu resumi o capítulo 12 para eles em uma aula, e eles vão ter duas aulas para planejarem essa apresentação e na aula seguinte eles vão apresentar para mim o capítulo 12. Esse tipo de atividade não é um seminário, por isso que eu coloco o nome projeto, [...]. Não...lá (com a atividade com projetos) eles vão dramatizar, eles vão dançar, eles vão fazer uma paródia, eles vão me transformar aquele capítulo que eles leram de uma forma atrativa e essa forma atrativa, eu duvido se eles vão esquecer na hora do ENEM. Se pegar alguma questão sobre o assunto, logo pensarão: “Ah! Eu me lembro do é que isso bem aqui, eu fiz, expliquei esse conteúdo”. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora desenvolvendo atividades com projetos promove a aprendizagem dos conteúdos do ENEM, de forma atrativa.</p>		
<p>Então, quando eu falo de projeto, eu falo nesse aspecto, de aprender associando aula convencional, que é a minha explicação dos conteúdos, do resumo do conteúdo que faço antes deles apresentarem. Tema aula debate que faço assim, eu sorteio na sala, de imediato alguém que vai explicar o conteúdo, é uma forma de forçá-los a estudar o conteúdo, mas que não fique naquele decoreba, porque o que eu sentia quando eu passava seminário, que até então eu achava que era a maneira mais fácil da... do aprendizado partir deles e não... quando eu passava um seminário, o aluno pegava um papel e lia o papel. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora mediando a participação oral do aluno em sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos do ENEM.</p>		<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>

<p>No final das contas, ele não aprendeu nada, aí com essa nova metodologia (de projetos) que eu estou tentando desenvolver... que alguns professores também estão seguindo essa mesma linha. Que é assim, a gente numa aula sintetiza o capítulo, deixa uma ou duas aulas, dependendo do tamanho do capítulo para eles se organizarem para na aula seguinte eles nos apresentarem de forma diversificada. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A professora mediando a participação oral do aluno em sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos do ENEM.</p>		
<p>Ano passado, nós fizemos um projeto sobre Teresina, sob minha inspeção e eu me senti, assim... muito... eu acho que eu fui muito falha, nesse aspecto, porque na hora do Vyni, que tem deficiência intelectual, e hoje está no 3º ano, falar em público, ele travou. Mas, todos do grupo iam falar em público, foi um trabalho apresentado no pátio, eu não podia também dizer que ele não fizesse o trabalho, queria incluí-lo e não o deixar segregado, só que a fala dele era mínima, mas quando ele viu todo mundo olhando para ele, ele travou. Então, a minha única ação no momento foi abraçá-lo. Ele ficou inquieto, ele achou que ia tirar zero. Eu disse, “Olha, seu teste está garantido”. E tomei o microfone dele e segui o conteúdo como se ele não tivesse travado... Como se aquele...o travamento dele não tivesse acontecido e é algo que eu deixei para lá, ninguém tocou no assunto...Se o Vyni não conseguiu apresentar o trabalho, foi pelas limitações dele. Aquilo ali, toda a sala compreendeu. Nós temos alunos muito compreensivos...(Entrevista Narrativa).</p>	<p>Tentativa frustrada de incluir o aluno com NEEs nas atividades escolares da turma.</p>		<p>Continuação: Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.</p>
<p>[...], nós não temos, a questão de bullying na escola, graças a Deus, nós temos uma boa aceitabilidade por parte de todos os alunos. Nós não temos problemas de alunos dizerem: “Ah, é o doidinho, ah, é o ceguinho”. Nós já tivemos alunos cegos, baixa visão, cadeirante, deficiente auditivos, né, surdos, tivemos várias especialidades, aqui, dentro da escola. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Boa aceitabilidade da diversidade de alunos: qualidade da escola.</p>	<p>O significado social de educação inclusiva permitindo o olhar caridoso do professor.</p>	

<p>Quando eu coloco numa escola alunos com problemas intelectuais, com problemas visuais e não coloco pessoas... eh..eu não estou falando de um curso de capacitação, porque, um curso de capacitação, ele é mínimo. Eu tenho que ter especialista na área, eu não estou querendo uma escola só para alunos especiais, eu estou colocando que falta uma estrutura toda para alcançar essa educação inclusiva. Por exemplo, um Psicólogo para trabalhar com eles dentro da nossa realidade nós não temos um dentro da escola. Nós podemos perceber e encaminhar, ah... em alguns casos precisamos de Fisioterapeutas, nós não temos. Ah, Vargas, mas a rede pública oferece! Sim, mas, às vezes, o problema aparece bem ali, na hora do intervalo e, aí? Daqui, que eu vá socorrer... (Entrevista Narrativa).</p>	<p>A educação inclusiva não acontece por falta de profissionais da saúde na escola regular.</p>	<p>Continuação:</p> <p>O significado social de educação inclusiva permitindo o olhar caridoso do professor.</p>	<p>Continuação</p> <p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Os professores daqui, eles tem essa, quando eles pegam um aluno especial, eles não vão olhar uma prova desses alunos com o mesmo rigor técnico. Eles vão dizer assim: “Ah, esse aluno é especial, ele tem essa dificuldade, se ele conseguiu escrever isso, parabéns, já é um proveito, vale muito mais do que um que fez uma redação de 20 linhas”. [...]. Então, a gente sempre tem esse olhar... é um olhar caridoso? É, mas, se eu for pegar o mesmo rigor técnico que eu vou ter que aplicar com os outros alunos que não são especiais, estou sendo injusta, né?[...]para mim ele transcrever exatamente aquele momento do que tem a ver com a minha pergunta, eu considero... e não tenho vergonha de dizer que eu estou considerando isso... Ah, Vargas, você está sendo boazinha? (Entrevista Narrativa).</p>	<p>O olhar caridoso do professor da escola regular frente ao aluno com NEEs: rigor técnico nas provas é injusto.</p>		

<p>Gente...vê aquela realidade daquele aluno (com NEEs) e vai comparar aquele aluno com o que é dito normal que, às vezes, a gente até brinca, os alunos especiais são melhores do que muitos normais. A gente tem esse jargão aqui na escola (risos) que, antes... é mais ter 50 Vyni do que ter 50 outros alunos, ali, porque quando a gente encontra isso, a gente já sabe que ele tem limitação. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Alunos com NEEs são melhores do que muitos normais: os alunos especiais têm limitações, o dito normal não.</p>	<p>Continuação: O significado social de educação inclusiva permitindo o olhar caridoso do professor.</p>	<p>Continuação O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Só... esse (aluno com NEEs), aqui, a gente entende que tem problema A, B, C e D e, aquele outro, que não tem problema nenhum e tira nota igual ou similar a um aluno especial. E às vezes a gente diz: “Menino, se tivesse 50 Vyni, aqui!É um aluno tão carinhoso, pense num aluno carinhoso, super, super carinhoso. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Alunos com NEEs são melhores do que muitos normais: os alunos especiais têm limitações, o dito normal não.</p>		
<p>[...] a minha relação com educação inclusiva, como eu já sei um pouco, acho que as formações deveriam ser melhores, com mais atividades para trabalharmos no Ensino Médio. Mas, para os outros professores, acho que as formações que vieram pelo PROEMI foram muito boas. Eu ajudava, sempre que era possível. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativa de inovação nos cursos de formação contínua em educação inclusiva: mais atividades para trabalhar no Ensino Médio.</p>		

<p>Na medida do possível, a gente sempre deixa uma vaga ou outra para os alunos com NEEs, porque a gente sabe que nem todos alcançam o mérito de seraluno nota 10. Às vezes alugamos 2, 3 ônibus e sabemos que vai num desses ônibus sobrar vagas. Podemos levar um familiar de um professor, no caso, para preencher as vagas? Sim, mas, a gente prefere inserir nossos alunos com necessidades educativas especiais. Aí as pessoas dizem: “Ah, mas fulano de tal não é 10, não é nota 10!”. A gente justifica, não dizendo que ele é especial, mas: “Ah, mas ele ajuda a escola nisso e aquilo. Ele está indo não porque é nota 10, mas porque realizou alguma atividade”. Neste ano levamos o Vyni e justificamos: “Ah, porque é da banda, participou de várias apresentações”. Sabe, a gente sempre ..., para não dizer que ele está sendo premiado porque é especial, justificamos com atividades que eles desenvolvem.(Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A realização do Projeto Nota 10 segrega os alunos com NEEs por garantir garanta que eles viajem somente quando sobra vaga nos ônibus que transportam os demais alunos.</p>	<p>Continuação:</p> <p>O significado social de educação inclusiva permitindo o olhar caridoso do professor.</p>	<p>Continuação:</p> <p>Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.</p>
<p>Olha, eu vou ser bem sincera contigo. Da forma como ela (educação inclusiva) é colocada hoje, quando eu olho ali para o meu pátio, eu vejo que a inclusão social, ela existe, a inclusão educacional nós precisamos melhorar muito. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Desconsidera que existe inclusão educacional, mas aceita que há a inclusão social.</p>	<p>Insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social.</p>	
<p>Sim, sim. Eles (alunos com NEEs) também estão incluídos na escala semanal que é feita (no Projeto Você é o Amigo da Escola). Eles têm... só que a gente vai dizer assim, por exemplo, na semana tal, está a Vicky, o Vyni, aí a gente,...por exemplo eu, na minha sala do Abraçar que é o projeto em que é o professor responsável pela sala, eu fiz uma escala e eles se dividem. O Vyni está incluído dentro dessa escala, tem o dia dele da semana durante o mês. Em que ele e a equipe dele vão varrer a sala de aula, todos eles se sentem organizados neste momento. Eles têm que estar incluídos, porque não têm como não incluí-los, eles são da escola.(Entrevista Narrativa).</p>	<p>Os alunos com NEEs devem estar incluídos na atividade de limpar a sala de aula, porque eles também fazem parte da escola.</p>		

A gente tem alguns cursos (em educação inclusiva) fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC, nós temos cursos . Mas, o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias que é algo que não está se renovando nos cursos em si . (Entrevista Narrativa).	. Os cursos de formação contínua em educação inclusiva não apresentam renovação na sua proposta metodológica.		Continuação:
É oferecido vagas? Oferece. A SEDUC oferece formação (em educação inclusiva), mas você vai chegar lá, será que a educação inclusiva parou naquele bê-a-báb-é-bé, inicial de como trabalhar com alunos com NEEs? Será que a minha metodologia continua sempre aquela mesma que eles vão me ensinar a trabalhar com estes alunos e nas séries mais avançadas? Eu estou sentindo que é preciso que esses cursos de capacitação se renovem . [...]. Já mudamos, não sei se você já viu...nós somos bem... quase completamente adaptados . Ainda temos algumas falhas. (Entrevista Narrativa).	Frustração da professora com a formação contínua em educação inclusiva: os cursos não apresentam renovação na sua proposta metodológica.		Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.
É... o que eu queria dizer é que essa formação continuada (em educação inclusiva), ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental , e o Fundamental Menor, de primeira à quarta série . [...]. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo, trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha . Então eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar	A metodologia dos cursos de formação contínua em educação inclusiva não contempla questões específicas do Ensino Médio para o professor realizar a atividade de ensino aprendizagem de aluno com	Frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas	

maior..(Entrevista Reflexiva).	NEEs.	do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs	
Então esses cursos (em educação inclusiva) existem...mas, são cursos que contemplam como se aquele aluno ainda continuasse lá na primeira à quarta série e eles não chegassem um dia à Universidade. Essa lacuna aqui (expressão séria), ela não está sendo preenchida por esses cursos. Eles continuam tratando , no meu modo de ver, o curso com o...o aluno com necessidades educativas especiais só dentro da primeira à quarta série, como se eles não tivessem progredindo. Então, se não houver uma ampliação de conteúdos. (Entrevista Reflexiva).	Frustração com o curso de formação contínua em educação inclusiva: proposta do curso não contempla as particularidades do aluno com NEEs do Ensino Médio.		
Eu sugeria algumas atividades por etapas , claro que precisa discutir e ensinar sobre o Ensino Fundamental, porque a cada dia tem mais pessoas com necessidades educativas especiais lá. Mas, eu sinto que os termos científicos, eles não são contemplados nesse curso (de educação inclusiva). Eu sugeriria atividades, como por exemplo, eh... eu sinto que deveria ter algo mais focado , eh ..., termos científicos propriamente ditos , mas, ...é assim que eu vejo..(Entrevista Reflexiva).	O curso de formação contínua em educação inclusiva deve contemplar o ensino aprendizagem de termos científicos.		
Aí, então, nós fomos tirados dos HE⁴¹, porque nossa carga-horária vai estar preenchida com o curso do SEBRAE (para alunos em geral) , que nós temos que planejar, temos que é... executar as tarefas que vem já da metodologia do curso, então nós três estamos sem HE nesse momento. (Entrevista Narrativa).	Horário de estudo - HE do professor preenchido com curso do SEBRAE: planejando e executando a metodologia do curso para os alunos da escola.	Atividades com projetos e cursos mediando o ensino aprendizagem	O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs:

⁴¹ Horário de estudo

<p>Sim, por que fomos nós que fomos atrás da formação. A gente vai atrás de cursos e projetos que possam melhorar a vida dos alunos. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Expectativa de melhorias da vida dos alunos mediada por cursos e projetos.</p>	<p>dos conteúdos escolares e superação de problemas sócio econômico.</p>	<p>enfretamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Não sei se você conhece a realidade do Bairro Dirceu Arcoverde? Não sei se você já tinha ouvido falar do CEMTI Projetando a Educação anteriormente? Você sabe que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... foi em 1998, na feira de Ciências. Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do Bairro. Você consegue ver isso aqui hoje? Você, que está chegando aqui hoje. Saberá se eu não tivesse lhe dito que...a escola problema, dentro da área do Bairro, poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação? Você consegue ver isso (violência) hoje? Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma. Por quê? Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer Projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Superação do cenário de violência na escola pela intervenção e valorização na atividade educativa por projetos.</p>		
<p>É... nós temos um outro projeto que é o ... ah, este projeto ensina, mas é...foi incompreendido no início, teve até uma mãe reclamando aqui, nós temos problemas também, (risos). Teve uma mãe reclamando porque nós temos o projeto Você é o amigo da escola, eles (alunos) têm que recolher o lixo deles, que eles produzem em sala de aula. Não é para jogar lixo no chão, nós temos o cesto. Nós temos o amigo da sala, que ele é responsável por limpar a sala dele no final do dia. Dez minutos de a gente liberar os alunos para irem embora, ele pode varrer a sala dele, se ele tiver achando suja. Ele não é obrigado, mas ele é convidado. E, às vezes, se tiver... um ou, outro fazendo nas outras salas, às vezes, eles sente obrigado a fazer também..Uma mãe sentiu-se ofendida, porque a filha dela estava varrendo a sala de aula quando veio buscá-la. A professora do Abraçar, explicou para ela que tinha feito uma escala: “Olha, seis pessoas hoje limpam a sala.</p>	<p>Especificidade da relação da professora com os alunos da escola e seus familiares, para além das questões educacionais.</p>		

<p>Fazemos uma escala para a semana, para não ficar toda semana a mesma pessoa. E, uma mãe se sentiu ofendida porque a filha dela varreu a sala. (Entrevista Narrativa).</p>			<p>Continuação:</p>
<p>A equipe gestora conversou com ela (mãe de aluna), mostrou que não era só a filha dela que varria a sala, que todos os alunos estavam envolvidos no projeto. E, que além de varrer, poderiam aparecer outras atividades que, não só a filha dela estaria envolvida. Pois, na escola, se trabalha muito com projetos para tornar os alunos menos incompreensíveis nas tarefas da escola. E que se a escola era do jeito que era por que os alunos colaboram para zelar pela escola. (Entrevista Narrativa).</p>	<p>Especificidade da relação da professora com os alunos da escola e seus familiares, para além das questões educacionais.</p>	<p>Continuação:</p> <p>Atividades com projetos e cursos mediando o ensino aprendizagem dos conteúdos escolares e superação de problemas sócio econômico.</p>	<p>O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfreto das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva na escola regular.</p>
<p>Esse projeto, Aluno nota 10, é realizado pela escola. Nós sabemos que nossa escola tem alunos de baixa renda e que provavelmente, muitos deles... na visão que a gente tem aqui, dificilmente irão a um ponto turístico do Piauí, porque não tem...a família não tem este recurso. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A realização do Projeto Aluno Nota 10 oportuniza aos alunos da escola conhecerem pontos turísticos do PI.</p>		
<p>Então, a forma de presentear os nossos alunos pelo esforço nos estudos, nós os premiamos semestralmente com um passeio para um ponto turístico do Piauí e, às vezes, fora do Piauí. Nós fomos para Ubajara e dentre outros locais. (Entrevista Reflexiva).</p>	<p>A realização do Projeto Aluno Nota 10 oportuniza aos alunos da escola conhecerem pontos turísticos fora do Piauí.</p>		

7 “MEU MUNDO CAIU”: As significações de educação inclusiva da professora de alunos com NEEs na escola regular

Nesta seção, será apresentado o metatexto que contempla a discussão dos Núcleos de Significação, que revelam as zonas de sentido produzidas pela professora Vargas no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem com alunos com NEEs, de modo a colocar em evidência o movimento dialético que constitui seu ser professora que desenvolve a inclusão escolar na escola.

Chegar a essas zonas de sentido e revelar determinações que constituem o ser professora tornou-se possível, porque seguimos a linha de raciocínio de Vygotski (2008, 2009), de que toda palavra tem significado e de que “[...] a palavra com significado é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (2009, p. 486). Ao apreendermos os significados e os sentidos produzidos por uma professora do Ensino Médio acerca da atividade de ensino de alunos com NEEs, foi possível interpretar, como Aguiar e Bock (2011), que essa apreensão nos direciona a analisar que as significações não se evidenciam no empírico, porque carregam a complexidade da subjetividade humana.

Para nos aproximarmos desse movimento de apreensão das significações, tivemos como embasamento as categorias do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica. Essas nos possibilitaram compreender as mediações que determinam a produção de significados e de sentidos da professora Vargas. Além das categorias, recorreremos aos fundamentos teóricos que nos possibilitaram embasar a discussão que aborda questões do universal, do particular e do singular que também constituem a subjetividade da professora.

Ressaltamos que apenas as palavras de Vargas, transcritas após entrevistas narrativas, não nos possibilitaram condições para alcançarmos as significações propostas no objetivo deste estudo, dessa forma, consideramos necessário ir além do que estava aparente por meio das palavras faladas, para apreendermos suas zonas de sentido. Inferimos que isso se fez necessário, pois, na proposta de análise que realizamos, devemos estar cientes de que na base da análise psicológica são apreendidos os significados das palavras que expressam partes do pensamento, assim como os sentidos que expressam os fatos psicológicos vividos.

Nessa perspectiva, torna-se possível assimilarmos que, diante da dimensão que se assevera na análise dos significados e dos sentidos, e entendendo que estamos nos constituindo a todo o momento, o processo de nossa análise estará sempre mediado por novas significações, visto que somos seres em constituição, assim, sempre teremos outros significados e sentidos para serem analisados na narrativa. Esse constante tornar a ser está

relacionado à nossa capacidade de apreender apenas as zonas de sentidos constituídas pela professora Vargas acerca da atividade de ensino aprendizagem que realiza em sala de aula inclusiva, e de não sermos capazes de identificar todos os sentidos constituídos por ela.

Com o exposto, e diante das significações que apreendemos nas narrativas de Vargas, as discussões nesta seção estão sistematizadas em três Núcleos de Significação. Em cada um dos Núcleos são evidenciadas as mediações que expressam quem é essa professora e como ela se constituiu como tal na atividade que realiza com a educação inclusiva, em escola de Ensino Médio.

Para o primeiro Núcleo, intitulado “Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula”, articulamos os indicadores que sintetizam o processo de constituição do ser professora e de seu desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula.

No segundo Núcleo, discutimos “o “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva”, conforme articulamos os indicadores que revelam que o modo de ser professora no desenvolvimento da atividade profissional é mediado dialeticamente pelas condições objetivas e subjetivas que ela encontra e produz no exercício da prática.

No terceiro Núcleo, que denominamos de “Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs”, articulamos indicadores para discutirmos os significados e os sentidos constituídos por Vargas acerca da educação inclusiva.

7.1 Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula

O Núcleo de Significação “Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula” foi constituído da articulação de dois indicadores que evidenciam o movimento dialético desenvolvido pela professora na sua constituição como ser professora, que tem necessidades, motivos e formação para realizar sua atividade de ensino aprendizagem em escolas de Ensino Médio. Os sentidos que emergem da narrativa de Vargas a esse respeito são variados e também se apresentam contraditórios, antagônicos, desvelando múltiplas determinações que engendram seu modo de pensar, sentir e agir.

O processo de constituição do ser professora, de Vargas, no seu processo de ingresso e de desenvolvimento profissional, pode ser analisado nos indicadores que revelaram os motivos, mediados pelo o gostar de sala de aula, a saber: *Ingresso e desenvolvimento histórico*

na atividade docente; Expectativas quanto ao futuro profissional: ser professora da área da Radiologia.

Em relação ao indicador *Ingresso e desenvolvimento histórico na atividade docente*, destacamos o pré-indicador quanto à sua escolha profissional para desvelarmos os motivos que levaram Vargas a ingressar na docência e a buscar desenvolver-se profissionalmente para a realização da atividade docente. Nas palavras dela:

Como cheguei ao Magistério, **me lembro de que sempre gostei de sala de aula, sempre...** sempre me identifiquei com sala de aula, **tanto é que**, nas brincadeiras, quando ia brincar, eu **sempre quis ser professora, desde as minhas brincadeiras com crianças, de criança mesmo**. Desde o começo, era reunir minhas coleguinhas e ensinar elas num quadro de giz.

Nos trechos narrados por Vargas, os sentidos constituídos por ela sobre como se tornou professora estão mediados pelo gostar de sala de aula, pois, desde criança, as brincadeiras com as colegas eram de escolinha e ela era a professora. E que o gostar de sala de aula foi mediado pela atividade profissional da mãe, que era professora, revelando que quando Vargas era criança a mãe a levava todos os dias letivos para a escola em que trabalhava. Ao afirmar que **cresci numa estrutura de escola e sempre criei a imagem do Magistério**, consideramos que ela foi motivada a cursar o Magistério como conclusão do 2º grau⁴² e depois ingressar no Ensino Superior.

Sobre essas significações que mediaram a escolha de Vargas pela docência, entendemos que se constituíram pelas relações sociais em que vivia na sua infância e na sua juventude, depreendemos também que essas vivências foram determinantes para a sua escolha de ser professora e de gostar de sala de aula. Significações essas que podem ser explicadas, nas palavras de Vygotsky (2009, p. 345), quando assevera que é por meio do significado que o homem assimila as experiências humanas generalizadas e refletidas, e que esse significado, a partir de sua vivência, constitui sentidos, por ser “[...] antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”.

Assim, concebemos que as significações constituídas por Vargas sobre seu ingresso na docência e seu desenvolvimento profissional foram mediadas pelo gostar de sala de aula e esse gostar, por sua vez, mediado pela sua vivência durante a infância, pois, ao ser levada, diariamente, para passar o dia todo na escola em que a mãe trabalhava como professora, passou a gostar de sala de aula. Os sentidos que constituem essa vivência revelam que ela foi afetada pelo gostar de sala de aula, ao ponto de depreender que, nos dias atuais, apesar de ter

⁴² Nos dias atuais, Ensino Médio, conforme a atual LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

realizado outras atividades, como **serviços burocráticos, como técnica**, o gostar de sala de aula ainda continua afetando-a nos dias atuais, ao relatar **“eu gosto muito, sempre me identifiquei com sala de aula. Serviço burocrático... não gostei da experiência”**.

Como foi revelado, Vargas se tornou professora mediada pelo gostar de sala de aula e isso a faz realizar cursos que possibilitem seu desenvolvimento profissional. Na constituição desse sentido, apresentamos o segundo indicador: *Expectativas quanto ao futuro profissional: ser professorada área da Radiologia*. E, na sua narrativa:

[...] **hoje já estou num outro curso superior** e o pessoal diz: “Tu vai largar a sala de aula?” Eu digo: “Não, eu posso ser professora de Radiologia”. [...] Ai, eu digo: “Não, mas vem cá, **eu não preciso largar**, necessariamente, **a sala de aula por estar escolhendo um outro curso**”.

Ao ingressar na docência, Vargas narra que trabalhou **como professora do Ensino Fundamental, da primeira à quarta série**. Mas depois ingressou no Ensino Superior e passou a lecionar História nas séries finais do Ensino Fundamental. Entendemos que, diante dessas experiências profissionais na Educação Básica, no Ensino Fundamental, Vargas se propôs a buscar outra formação que a habilitasse para o trabalho no Ensino Superior, ao afirmar: **“hoje já estou num outro curso superior, o curso de Radiologia”**.

Sobre o sentido produzido por Vargas acerca de suas expectativas quanto ao futuro profissional, consideramos que revela contradições, sendo uma delas mediada pela sua necessidade de sair da área da educação e começar a trabalhar na área da saúde; e outra, permanecer na docência por gostar de sala de aula.

Esses sentidos produzidos por Vargas nos levam a relacioná-los ao que explica Aguiar (2011, p. 130) sobre o processo analítico para identificação dos sentidos construídos pelo homem, quando defende que “[...] para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”. Com essa concepção, ressaltamos que as falas de Vargas, carregadas de significações, possibilitaram-nos interpretar o que estava além dos recônditos das suas palavras, no que revelava como sentido de gostar de sala de aula e quanto ao investimento no seu futuro profissional, cursando Radiologia. Inferimos, como Vygotski (2008), ao considerar que o sentido é particular; constitui-se desde os aspectos intelectuais, afetivos e volitivos; e se configura a partir das experiências vividas pelas pessoas, construído nas e pelas atividades diárias delas.

Nesse primeiro Núcleo de Significação, identificamos as motivações da professora Vargas que mediaram a sua escolha pela atividade profissional na docência, diante das

significações sociais que permeiam o contexto social, familiar e escolar em que foi possível nos aproximar de suas zonas de sentidos. Ressaltamos que, mediada pelo gostar de sala de aula, constitui-se como professora e se sente motivada para o desenvolvimento profissional; e, com o intuito de se tornar professora de Ensino Superior, propõe-se à realização de mais um curso, o de Radiologia.

7.2 O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidade para a educação inclusiva

O Núcleo de Significação “O ‘jogo de cintura’ da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidade para a educação inclusiva” foi constituído da articulação de cinco indicadores que exprimem os diferentes sentidos constituídos por Vargas acerca da educação inclusiva diante das condições objetivas e subjetivas que encontra nas relações sociais, familiares e educacionais. Essas múltiplas determinações vivenciadas por ela revelam o seu modo de pensar, de sentir e de agir como professora de educação inclusiva, a saber: 1. *Enfrentamento de desafios da atividade de ensino aprendizagem para a educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular e para além das questões educacionais*; 2. *O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs nas tarefas escolares*; 3. *Os Projetos como estratégias potencializadoras para a inclusão dos alunos com NEEs nas tarefas escolares*; 4. *A professora passa a ter uma visão diferenciada em relação aos alunos com NEEs por meio de sua experiência com a educação inclusiva*; 5. *Atividades com projetos e cursos mediando o ensino aprendizagem dos conteúdos escolares e a superação de problemas socioeconômicos*.

Ao identificarmos como Vargas se tornou professora, foi possível conhecer que ela já trabalhou em diferentes etapas da Educação Básica: ensinos Fundamental e Médio. E é com esse conhecimento que apresentamos o indicador: *Enfrentamento de desafios da atividade de ensino aprendizagem para a educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular e para além das questões educacionais*. Com isso, anunciamos que o trabalho com a educação escolar se apresenta como desafiador para ela quando narra:

[...] eu **resolvi utilizar uma hora do meu horário**, chamando eles [os alunos especiais], **para tentar ajudar na minha disciplina**. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, **começava a colocar nomes** para eles e **imagens** e eles **começavam a me dar sinais** é... **do que seria isso** dentro da linguagem de sinais, **da Libras**. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e, **nisso, eu fui aprendendo Libras** aos poucos, **a ponto**

de, num certo período, **sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. [...].

Mesmo tendo experiência de trabalho com alunos em diferentes etapas escolares, Vargas se sente desafiada diante da necessidade de realizar sua atividade profissional com alunos com NEEs. Após identificar que sua sala de aula tinha esses discentes e diante das condições objetivas em que a educação inclusiva se apresenta no cenário educacional, a referida professora tenta fazer com que os alunos com NEEs consigam apropriar-se das atividades de ensino aprendizagem realizada na sua disciplina, ao afirmar: “**resolvi utilizar uma hora do meu horário**”.

Nessa relação de ensino aprendizagem, Vargas produz como sentidos o fato de que esses alunos só apreendem se não forem vistos apenas como deficientes, apenas nos aspectos orgânicos. Tal percepção produzida por Vargas nos leva à concepção de Freire (2011), que esclarece que quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Vargas, ao ensinar os alunos com NEEs, em seu modo de agir como professora de educação inclusiva, afirma: “**sentí necessidade de fazer cursos de capacitação**”; e se satisfaz “**realizando curso de formação contínua em Libras**”. Entretanto novas necessidades foram surgindo diante da atividade de ensino aprendizagem com esses alunos. Embasamo-nos nas palavras de Leontiev (1978), para esclarecer que, nessa atividade realizada por Vargas, os motivos que a levam à realização da atividade escolar com os alunos com NEEs coincide com os objetivos da atividade docente, que é o de possibilitar que os alunos se apropriem da cultura sistematizada, as quais são consideradas como essenciais para que os discentes se tornem pessoas autônomas e participativas, para agirem na sociedade em que vivem.

Dessa forma, inferimos que o sentido produzido por Vargas acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular se confirma com as palavras de Capellini e Santos (2005, p. 79), que discutem sobre os desafios de professores com a educação inclusiva, o que compreende que incluir alunos com NEEs em escolas de ensino regular não “[...] consiste apenas no acesso à matrícula na escola regular, mas na busca por estratégias pedagógicas que os possibilitem ao domínio dos conteúdos formais, em conformidade com as suas capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento”.

Nessa concepção, contamos, também, com as palavras de Marques (2014, p. 91) acerca da condição do trabalho do professor, ao enfatizar que o “[...] modo como o professor desempenha sua atividade principal depende das condições objetivas e subjetivas que este encontra e que tem acesso”. Tais condições possibilitam os modos de pensar, de sentir e de

agir das pessoas, mediando a constituição do homem nas suas múltiplas determinações sociais.

Entendemos que, diante das condições objetivas e subjetivas encontradas por Vargas para a educação de alunos com NEEs na escola regular, ela consegue criar, dentro de suas possibilidades, modos diferenciados para o atendimento desses discentes, para que eles, com suas necessidades específicas para a aprendizagem, possam ser incluídos na escola e no processo de apropriação dos conteúdos culturalmente elaborados. Essas formas de pensar, de sentir e de agir da professora também podem ser evidenciadas como desafios enfrentados por ela para além da sala de aula, o que assimilamos quando relata: **“tivemos que dar pressão, para pedir à mãe que o levasse para uma consulta oftalmológica”**. Isso demonstra que não basta que os alunos com NEEs estejam apenas inseridos na escola, pois eles devem se sentir parte do processo educacional.

Enfatizamos que, na atual conjectura educacional, a educação inclusiva se apresenta como um desafio para os professores que a veem como possibilidade para que os alunos com NEEs se tornem cidadãos com direitos e deveres perante a sociedade. Nessa concepção, dialogamos a respeito do próximo indicador: *O “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs nas tarefas escolares.*

Vargas, ao produzir significações acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, afirma que realiza um “jogo de cintura” para que eles sejam incluídos. Entendemos que essa produção manifesta necessidades para que essa atividade aconteça o mais próximo do necessário, isto é, para que haja aprendizagem significativa por parte desses estudantes, e que as condições objetivas para a educação inclusiva deveriam ser favoráveis ao seu desenvolvimento no âmbito educacional. Assim, esses alunos teriam possibilidades para se sentir pertencentes ao processo de ensino.

Ao refletirmos sobre como fazer para que os alunos com NEEs participem e se envolvam nas atividades escolares, Vargas narra:

Claro que temos várias limitações, especificamente **na falta de formação e de recursos. Mas**, na medida do possível, **a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série e para a escola. Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos.**

Compreendemos que Vargas concebe que, para a realização da educação inclusiva, o professor precisa criar estratégias de forma a **“colocá-los dentro das atividades que são**

propostas para a série” e para a escola. Analisamos ainda que o sentido construído pela docente citada para a educação inclusiva corrobora com a explicação dos autores Silva e Facion (2012, p. 182), os quais defendem que é por meio da educação inclusiva que os alunos com NEEs passam a ter acesso à escola regular e que, dessa forma, há possibilidades para que se busque “[...] repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos”.

Com essa interpretação, evidenciamos que Vargas, ao criar estratégias para a educação inclusiva, a significa como “jogo de cintura”, pois se propõe a fazer com que os alunos com NEEs sejam envolvidos e participem das atividades realizadas na escola e na sala de aula. Ela entende que tais estudantes têm capacidades para a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos escolares inclusivos. Ao afirmar “**tenho que criar estratégias que favoreçam a aprendizagem deles**”, ela revela o sentido de que esses alunos, conforme as especificidades que apresentam (deficiências, transtornos), necessitam que haja criatividade por parte dos profissionais da educação para que eles consigam ser incluídos na escola regular.

Nessa produção de sentido de Vargas, de que o professor deve ser criativo para incluir os alunos na atividade de ensino aprendizagem, ela apresenta uma das estratégias que realiza para demonstrar que está falando de inclusão:

Eu **não vou colocar um aluno com NEEs junto com outro que tem necessidades especiais**. Como professora, é até antiético eu te falar, mas **a gente percebe aquele aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem e aqueles alunos que têm dificuldades**. E quando a gente põe para realizar trabalho de grupo, geralmente os alunos querem fazer esse trabalho com as pessoas que eles já têm aquele convívio maior e muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, formam grupos que estão dentro do mesmo nível de aprendizagem.

Esse é um dos modos de pensar, de sentir e de agir da professora para que o aluno com NEEs se sinta incluído, possa interagir com os demais colegas de sala de aula e não seja segregado ou mesmo excluído das atividades realizadas. Esse sentido produzido por Vargas nos remete à concepção de Aranha (1995, p. 75) de que “[...] o fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem”. Sobre esse “jogo de cintura” para que alunos com e sem NEEs tenham interação diante da educação inclusiva, Vargas acrescenta “**se eu vejo que aquele aluno com necessidade educativa especial está inserido num grupo que já vai ter dificuldade de realizar aquela atividade de pesquisa..., eu já procurei inseri-lo em outro grupo**”. E é nesse movimento que ela vem realizando sua atividade de ensino aprendizagem de modo que seus alunos estejam incluídos.

Quando Vargas revela que para se trabalhar em sala de aula regular com alunos com NEEs tem de ter “jogo de cintura”, está significando que se deve utilizar estratégias pedagógicas para que esses discentes alcancem os objetivos que são propostos para a concretização da aula. Podemos constatar essa significação quando a professora narra:

[...] E, com os alunos com necessidades educativas especiais, também eu **busco fazer todas essas atividades, colocando um amigo que vai auxiliá-los**, geralmente um aluno. **Faço rodízio entre os meninos**, e digo: “**Olha, você hoje vai auxiliar esse aluno para fazer essa atividade, para fazer determinadas pesquisas**”.

Vargas produz significação acerca da realização da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, afirmando que há a necessidade da mediação do outro mais experiente, como possibilidade para que esse educando possa apropriar-se dos conteúdos trabalhados na matriz curricular do Ensino Médio. Sobre esse sentido de Vargas, compreendemos que ele se relaciona com o estudo de Vygotski (2008), pois, nas suas palavras, a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência deve ocorrer de forma satisfatória quando existe convívio em sala de aula daqueles com mais facilidade de apropriação do conhecimento na relação com aqueles que ainda precisam de apoio para tal apropriação. Ele defende que os alunos com NEEs devem estudar nos mesmos ambientes escolares que os outros, sendo contrário à existência de escolas especiais. Inclusive defendia que os muros das escolas especiais deveriam ser derrubados. (VYGOTSKI, 1997).

Evidenciamos, na constituição de sentido acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, que, apesar das condições objetivas e subjetivas encontradas para a educação desses discentes frente à educação inclusiva, Vargas cria estratégias para a realização dessa atividade e possibilita que haja relações no cotidiano da escola, dentro da sala de aula, que levem os alunos com NEES a novas descobertas, à superação de suas dificuldades pessoais e sociais. Ela afirma:

Eles participam, se manifestam, porque eles vão aprender com aquele primeiro roteirinho, desde o primeiro ano. [...]. **Quando eles virem os outros falando, eles vão querer falar também**. Agora, **no momento da fala deles, tem que ser respeitado**, mesmo que esteja fugindo do tema ou tenho que ir contornando, para que ninguém perceba, **para que não se sintam fora do tema**, que eu **tenho que dar um arremate para botar o que eles falam dentro** do meu tema, **do conteúdo trabalhado, é o jogo de cintura**.

Analisamos que, diante da produção de sentidos de Vargas de que as condições objetivas e subjetivas para a realização da educação inclusiva podem ser amenizadoras ou não para sua realização em escolas de Ensino Médio, ela sente necessidades de propor estratégias

que valorizem as potencialidades desses alunos. As necessidades, na interpretação de Leontiev (1978), são geradoras de motivos. E é na atividade que os motivos cumprem a função de satisfazer as necessidades. Esse autor acrescenta ainda que necessidades vinculadas aos interesses humanos não são dadas *a priori*, mas são históricas e sociais, ou seja, são desenvolvidas na pessoa a partir das condições de vida, no caso deste estudo, da educação.

Entendemos, também, que essa produção de sentido corrobora com os resultados do estudo de Lima (2006, p. 21), quando analisa que a educação inclusiva propõe “[...] criar condições para superar as situações de exclusão, reconhecendo o direito a ser diferente e envolvendo toda sociedade no atendimento às pessoas com deficiências, sua tarefa é estimular a participação social plena de todos e que estão em situação de exclusão”.

Analisamos ainda que os modos de agir de Vargas para que os alunos com NEEs sejam incluídos nas atividades realizadas na escola regular têm relação com sua forma de pensar. Isso pode ser evidenciado quando relata: “*quando é um trabalho assim de pesquisa, confecção, algo do tipo, eles não querem ficar com aquele aluno que já tem dificuldades..., eu já determino a organização do grupo*”. Ressaltamos que Vargas reconhece, como a autora Lima (2006), a necessidade das relações de igualdade entre todos os cidadãos, em que os direitos sociais, dentre eles o de ser diferente, devem ser respeitados e validados, e que as diferenças na maneira de aprendizagem não devem ser motivo de exclusão por parte daqueles que podem colaborar com o ensino aprendizagem daqueles que apresentam dificuldades.

No terceiro indicador, denominado “*Os Projetos como estratégias potencializadoras para a inclusão dos alunos com NEEs nas tarefas escolares*”, desvela-se os sentidos produzidos por Vargas acerca da realização de projetos mediadores para que os alunos com NEEs sejam incluídos nas atividades escolares. Os significados são evidenciados nos seus relatos:

Temos vários projetos como o Projeto Abraçar, que acontece assim: **cada um de nós, professores, ficamos responsáveis por abraçar uma turma**. Na qual a gente apadrinha uma sala. A minha é o terceiro B, a sala do Vyni. **Como faço para incluí-lo?** Nós utilizamos buscando... Bem... **o que a gente pode fazer, sinceramente, é incentivar, para que ele venha, participe**, para que ele venha a ter uma atividade, que ele não seja alguém ao léu, **que ele tenha um objetivo na equipe**. (Entrevista Reflexiva).

Ao analisarmos as significações que são evidenciadas no pensamento de Vargas acerca da utilização de projetos, é possível depreender sentidos produzidos por ela que revelam a importância da mediação de projetos na sua atividade de ensino aprendizagem, de modo a incluir com qualidade os alunos com NEEs nas tarefas escolares. Nessa

compreensão, ressaltamos que, mesmo ciente de que todo processo educativo tem caráter mediacional, o trabalho realizado pelo professor “[...] guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir que os alunos se apropriem do saber elaborado, sistematizado, clássico.” (ASBAHR, 2005, p. 114). Com esse seu modo de significar, ela se propõe a agir de maneira que a educação inclusiva se torne essencial para que se favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento desses discentes, ampliando o campo de desenvolvimento deles, isto é, produz aprendizagem e desenvolvimento.

Em meio a essas condições, em um contexto educacional que se apresenta por meio da diversidade de alunos, Vargas revela que concebe a atividade com projetos como uma forma de inclusão dos alunos com NEEs nas atividades realizadas dentro e fora da escola. Esse sentido foi produzido nas narrativas dela, quando narrou:

Nós estamos desenvolvendo esse projeto (Projeto Arte) aqui na escola e ele já se sente incluído. De tanto trabalharmos com projetos, e por ele está aqui desde o primeiro ano, então ele já se sente parte do sistema, incluído, ele já se propõe a certa atividade. Eu acho que isso faz parte da inclusão dele, não a inclusão que eu vou ajeitar ele. (Entrevista Reflexiva).

Quando Vargas produz a significação de que a atividade de ensino aprendizagem mediada por projetos contribui para que os alunos com NEEs se sintam incluídos na escola e nas atividades desenvolvidas, ressaltamos que seu pensamento converge para o que expressa Hernández (1998), quando discute estudos acerca da necessidade de superação e de mudança na escola, por meio de projetos. Para ele (1998, p. 67), a respeito do resultado de práticas realizadas com projetos, “[...] se propõe a presença, na escola, dos temas emergentes, de um currículo integrado, de uma complexidade que abarque um enfoque globalizado, no qual a interdisciplinaridade se faça presente”, e isso possibilita o pensamento crítico dos alunos frente à realidade objetiva.

Analisamos, diante do exposto pela professora acerca da atividade com projetos, que, por meio deles, tanto a atividade profissional dela se desenvolve como possibilita o desenvolvimento de seus alunos também. Ela relata:

[A participação do Vyni no Projeto de Geografia] Foi **muito boa**. Eu fui convidada para ser jurada, [...]. Então, o que posso dizer, é que **claro que ele teve aprendido... ele leu o que estava escrito**. Mas, **para mim, o fato de que a primeira vez que eu tentei colocar o Vyni numa apresentação em público, no pátio e ele chorou e travou e não saiu nada, ele pegar um papel e ler, para mim é um salto qualitativo na aprendizagem dele. Para mim, superou barreiras e mais barreiras.** (Entrevista Reflexiva).

Com essas significações de Vargas, assimilamos que ela produz como sentido que o aluno com NEEs, diante de suas limitações para a aprendizagem de conteúdos escolares,

consegue se superar quando tais ensinamentos são realizados de maneira interdisciplinar, isto é, relacionados à ciência, à arte, à filosofia, à moral, aos problemas sociais. Ela revela ainda que, com a atividade com projetos, é possível inferir, diante da complexidade da atividade a ser realizada, quais as tarefas que o aluno pode realizar, tais como a teatralização, a dança, a leitura de uma produção escolar, mas sempre contextualizadas com o conteúdo escolar. Esse sentido pode ser considerado quando ela narrou: **“sei que ele vai ter muito mais dificuldade de explicar o que é um efeito estufa, mais do que fazer um papel teatral.”** (Entrevista Reflexiva).

Acerca dessa forma de significar a atividade de ensino aprendizagem, como possibilidade para realização na educação inclusiva conforme as capacidades de cada um, trazemos a compreensão de Vygotski (2014) acerca da aprendizagem e desenvolvimento por deprendermos que há relação com o sentido produzido por Vargas da importância dos projetos mediando a educação inclusiva. Isso porque o autor (2014, p. 114) entendia que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Isso se evidencia quando Vargas se propõe a buscar estratégias de ensino, com projetos, para que haja a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com NEEs.

Produzir sentidos sobre o uso de projetos, como metodologia de ensino aprendizagem e como condição para que a educação inclusiva se efetive com qualidade, principalmente durante a atividade de ensino aprendizagem, foi o que revelou Vargas quando nos leva a reconhecer que, mediadas por essa metodologia, as ações pedagógicas poderão ser alteradas, mas somente se este for afetado, se a atividade se constituir como motivos e se os objetivos coincidirem com o que foi proposto para essa atividade educacional. (LEONTIEV, 1978).

Não podemos deixar de compreender que Vargas, ao significar a importância do uso de projetos para a participação e envolvimento de alunos com NEEs nas atividades escolares, concebe que tal atividade possibilita que esses discentes sejam incluídos tanto educacional quanto socialmente, visto que o uso dessa metodologia exige a relação entre a cultura apropriada na escola com os problemas sociais.

No próximo indicador, *“A professora passa a ter uma visão diferenciada em relação aos alunos com NEEs por meio de sua experiência com a educação inclusiva”*, analisamos que, antes de Vargas ter a experiência de trabalhar com esses educandos, os sentidos produzidos por ela sobre eles eram de discriminação e de menosprezo, o que fica bem especificado no seu relato:

E antes, posso te afirmar que **antes dele ser meu aluno aqui no Projetando a Educação, eu tinha uma visão diferente dele**. Sabe por quê? Porque **eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência**. Eu já **o vi uma vez**, em um comércio próximo da minha casa, **em que a dona do comércio o pegou, digamos assim, subtraindo coisas**. Depois, **aqui no Projetando a Educação, é que eu vim entender o que acontecia**.

Nesse trecho da narrativa, Vargas revela sentimentos de insegurança para lidar com alunos com NEEs antes de conhecê-los, ao afirmar: **“eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência”**; e **“vi uma vez subtraindo coisas”**. Entretanto, quando passa a ter esses alunos em sala de aula, suas significações sobre eles se transformam. Inferimos que esse pensamento de Vargas, antes de ter contato com tais discentes, está arraigado no pensamento de muitas pessoas na atualidade, de que são inaptos ao convívio social. Vygotski (1997) compartilha do entendimento de que a educação de pessoas com deficiências deve acontecer em escolas regulares e teceu críticas severas aos padrões estabelecidos pela sociedade, pelos quais estigmatizavam pessoas como anormais, por suas características individuais.

Vargas, antes de conviver com alunos com NEEs na atividade de ensino aprendizagem na sua atividade profissional, produzia significados sobre esses alunos diferentes dos elaborados nos dias atuais. Essa mudança de significações está revelada nas palavras a seguir:

Eu busco ter uma interação muito boa, quando eu o via de longe, eu achava que ele não tinha problema nenhum, tanto é que quando eu o vi aqui na escola pela primeira vez, eu disse: “Vixe, aquele menino que estava furtando coisa no supermercado!” Foi a primeira impressão que tive. [...]. Que o que eu tinha da rua de onde a gente morava. Depois que eu conheci de perto o Vyni, e aí mudou a minha visão. Percebi que ele estava fazendo aquilo porque estava sendo mandado pelos outros. (Entrevista Reflexiva).

Após vivência com esses educandos em sala de aula, a professora teve possibilidades de produzir novas significações sobre eles e passa a revelar sentidos de que eles são passíveis de ser influenciados, pois, para ela, **“as pessoas se utilizam do Vyni”**, **“algumas pessoas se aproveitam dele”**, porque **“ele não tem a noção da maldade das pessoas”**. Essa forma de pensar, de sentir e de agir de Vargas está em conformidade com o que está revelado nos estudos de Toassa (2011, p. 13) sobre emoções e vivências, pois consideramos que a experiência da referida professora com alunos com NEEs se transformou em vivência. Isso fica evidente, pois a convivência com esses discentes se torna satisfatória, a ponto de que Vargas, ao se apropriar de conhecimentos específicos para a educação inclusiva, troca a sala de aula regular pela Sala de Recursos. Esta sala é específica para o atendimento educacional especializado para educandos com NEEs. Entretanto, esse tipo de sala está dentro das escolas regulares, atendem o aluno no turno contrário ao do Ensino Regular, e as atividades realizadas

objetivam a complementação e/ou a suplementação da atividade de ensino aprendizagem realizada na sala de aula regular.

Compreendemos que a referida docente foi afetada positivamente pela educação inclusiva, motivo que a fez atuar profissionalmente apenas com alunos com NEEs. Essa situação foi revelada por ela, ao revelar que:

Quando vim para o CEMTI Projetando a Educação foi... foi exatamente porque estes dois alunos tinham vindo para estudar o Ensino Médio aqui. [...] **a mãe da menina se sentiu muito angustiada quando ela chegou aqui e a escola não tinha uma sala de AEE.** Aí ela (a mãe da aluna) ligou para a SEDUC perguntando por que não mandavam uma Sala de Recursos Multifuncionais. [...], aí eu **vim** [...] mesmo **só para prestar um auxílio para, para... a Nete.** Quando eu cheguei aqui, a coordenação da escola perguntou se eu não me interessava em vir ficar lotada aqui, **para tentar sanar a dificuldade entre os professores e os meninos surdos e com outras deficiências** e consegui meu remanejamento para cá como professora do AEE, novamente. **E foi aí que começou com a educação inclusiva,** e a educação geral **aqui na escola.** (Entrevista Narrativa).

Ao nos propormos a entender as significações que levaram Vargas à realização da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, recorreremos à categoria da vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo, ao mesmo tempo racional, emocional e afetivo, ligado à vida real das pessoas. Dito isso, depreendemos que, no seu processo de constituição enquanto professora de educação inclusiva, Vargas foi afetada por sentimentos positivos que a levaram a construir novas significações sobre essa educação.

Ao analisar “*a visão diferenciada*” de Vargas em relação aos alunos com NEEs, tivemos de nos aproximar das zonas de sentido da professora, produzidas antes e depois de conhecer esses discentes. Antes de conhecê-los, significou-os como inaptos ao convívio social e, depois de ter contato com eles, como alunos que necessitam de mediação do professor para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Dessa forma, inferimos que as significações sobre esses alunos foram se transformando à medida que ela passou a conviver na escola com alunos com NEEs.

No último indicador, deste segundo Núcleo analisado, intitulado “*Atividades com projetos e cursos mediando o ensino aprendizagem dos conteúdos escolares e a superação de problemas socioeconômicos*”, Vargas apresenta a seguinte narrativa:

Não sei se você conhece a realidade do bairro Dirceu Arcoverde? Não sei se você já tinha ouvido falar do CEMTI Projetando a Educação anteriormente? Você sabe que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... foi em 1998, na Feira de Ciências. **Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do bairro.** Você consegue ver isso aqui hoje? Você, que está chegando aqui hoje, saberia se eu não tivesse lhe dito que... **a escola problema, dentro da área do bairro, poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação?** Você consegue ver isso [violência] hoje? **Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma.** Por quê? **Porque nós**

começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer Projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos. (Entrevista Narrativa)

Ao privilegiar a atividade de ensino aprendizagem mediada por projetos, encontramos nos teóricos Glat e Blanco (2006, p. 13) a relevância dada ao uso desses recursos como mediadores das práticas educativas voltadas para alunos com NEEs, quando discorrem que veem nos “[...] projetos pedagógicos oportunidades de, ao longo da vida escolar, aprenderem permanentemente; refletirem criticamente; agirem com responsabilidade individual e social”.

É compreensível que a formação de alunos como pessoas críticas, reflexivas e transformadores da sociedade em que vivem não seja fácil, pelo fato de que a complexidade de informações que eles têm de apropriar e de relações sociais que nem sempre são pertinentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, necessários ao seu processo de escolarização. Mesmo conhecendo essa dificuldade, Vargas se propõe a superar as condições objetivas e subjetivas da realidade social vividas pelos seus alunos e se predispõe a pensar em estratégias metodológicas que mediem seu agir. Essas estratégias são significadas por ela como atividade com Projetos.

Ao produzir a significação de que **“na escola, se trabalha muito com projetos para tornar os alunos menos incompreensíveis nas tarefas da escola”**, Vargas esclarece a relevância do uso de projetos na sua atividade de ensino aprendizagem. Ressaltamos que essa significação se alinha à discussão de projetos analisados como atividade por Araújo (2013) o qual explica que seu uso se torna como “[...] espaço privilegiado da ação, apresenta-se como campo de possibilidades para se tecer a profissão docente”.

Além do uso de projetos, há na escola cursos que mediam as práticas escolares, os quais são significados por Vargas como necessidade para que haja superação de problemas socioeconômicos. Esses significados estão demonstrados nas palavras da professora, quando revela: **“nós fomos tirados dos HE, porque nossa carga-horária vai estar preenchida com o curso do SEBRAE (para alunos em geral)”**. Nessa significação, evidenciamos que as atividades com projetos e com cursos podem ser fundamentadas, como analisa Duarte (2013) ao fazer referência ao trabalho humano, que considera como uma atividade social consciente dirigida a um fim específico que se realiza antecipadamente na consciência do homem e, novamente no plano material, constituindo unidade entre teoria e prática.

Com o uso da metodologia de projetos, como ressalta Vargas com a abordagem da pedagogia histórico-crítica, há possibilidades de tornar os alunos mais críticos e reflexivos frente às dificuldades sociais que lhes são impostas. Assim, ressalta-se a importância da mediação do outro mais experiente para que haja aprendizagem e desenvolvimento de tais

discentes, assim como também haja o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores para a apropriação de conhecimentos mais desenvolvidos, para que esses alunos se desprendam das diversas formas de alienação incutidas pela ideologia dominante.

Neste Núcleo entendemos que Vargas significa sua atividade na educação inclusiva mediada pelo jogo de cintura que realiza na escola de modo que os alunos com NEEs não sejam segregados, mas, que possam envolver-se e participar de todas as atividades da escola.

7.3 Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs

O terceiro Núcleo de Significação é constituído por seis indicadores: *Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula; Frustração e angústia quanto ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs diante da realidade da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino; Expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho; O significado social da educação inclusiva de alunos com NEEs permitindo olhar caridoso do professor; Insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social, Frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs.* Por meio deles desvelamos as significações sociais de Vargas que mediaram os sentidos de educação inclusiva e de suas motivações para o ser professora voltada para esse âmbito de ensino, assim como orientou nosso pensar acerca das determinações sociais que medeiam a atividade de ensino aprendizagem dela.

No primeiro indicador, “*Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula*”, Vargas narra:

Quando eu cheguei nessa escola, destes alunos, **ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial**, [...], se haveria alunos especiais **na minha sala** a qual eu iria ministrar aula. (Entrevista Narrativa).

Na narrativa de Vargas, são reveladas significações de que o professor deve ser avisado que há alunos com NEEs em sua sala de aula. Assim, ao produzir sentidos sobre essa necessidade, ela narra que não teria demonstrará sentimentos de angústia ou de surpresas diante desse aluno na sala de aula. Entretanto, podemos ressaltar que esse sentido produzido por Vargas está relacionado à dificuldade de conviver com a diversidade em sala, por

conceber que todo aluno da educação regular é “*comportadinho*”, “*quietinho, que todo professor quer...* [risos]”.

Com isso, ao compreendermos que, para incluir, o professor tem de saber que na sala de aula tem aluno com NEEs, a proposta da educação inclusiva nos remete a reflexões como por que Vargas manifestou tais sentimentos? Na formação inicial ela teve base teórico e metodológica para atuar com a inclusão escolar? As práticas e os discursos cotidianos que a constituem possibilitaram experiências inclusivas? Incluir significa abrir as portas de todas as escolas para receber todos os alunos, indistintamente, e propiciá-los o acesso e a permanência na instituição regular, aceitando suas diferenças, pois estas são específicas de todo ser humano, mas, as condições para a inclusão possam acontecer com qualidade são essenciais para professor e aluno. Cada um se constitui no social, mas produz suas singularidades diante desse contexto social.

Vargas significa ainda que, por não saber que tinha aluno com NEEs, expressou sentimento de angústia e de surpresa e que não compreendia determinadas situações que estavam para ser desveladas em sua sala com relação à quantidade de alunos. Essas significações são expressas ao revelar: “**quando eu corriji, percebi que dois alunos haviam tirado zero**”. Analisamos ainda que Vargas produz sentidos de que todos os alunos da escola regular aprendem, e de forma homogênea, o que a faz entender que todos os seus educandos sabem resolver as questões e, assim, tirar notas boas. Mesmo com essa concepção, após a correção de provas, ela começa a perceber que tem algo a ser revelado na sua sala de aula. Então, narra que “**queria saber quem eram esses alunos**”.

Após analisar o que estava acontecendo em sua sala, diante da confirmação de “**que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova**”, ela fica sabendo que esses dois discentes têm NEEs, como podemos evidenciar no trecho: “**Tia, eles são surdos**”. Vargas constrói sentidos diante da identificação de alunos com NEEs na sala, **de que seu mundo caiu**, visto que, em 15 anos de magistério, não havia trabalhado com tais estudantes e não sabia como agir, educacionalmente, com eles. E continuou sem saber, o que lhe gerou sentimentos de angústia, pois, ao buscar apoio com a equipe gestora, narra: “**fui lá na coordenadora: ‘Vem cá, eu tenho dois alunos surdos!’**. Voltei para sala sem saber o que fazer, fiquei angustiada”.

Acerca da construção de sentidos por Vargas, de surpresa e de angústia, ao narrar que seu “**mundo caiu!**” quando identifica alunos com NEEs em sala de aula, interpretamos que, mesmo não sabendo realizar atividades educativas com esses estudantes, ela tem a compreensão de que a educação inclusiva já é fato irreversível (MINETTO, 2008) e que

poderia, ao longo de sua atividade profissional, tê-los como educandos. Mas, ao ser pega de surpresa, ao identificá-los, foi acometida por os sentimentos que a acometeram imediatamente foram os de angústia, de decepção e de frustração. Podemos depreender que esse sentido construído por Vargas permeia as significações da maioria dos professores, que significam que ter alunos com NEEs é estar preparado profissionalmente, desde sua formação inicial, com atividades metodológicas que direcionem ao ensino e à aprendizagem desses discentes, e que a sua formação profissional já deveria prepará-los para a atividade educativa com as diversidades, sobretudo com esses alunos.

Nesse entendimento, os professores veem a formação do professor como técnica, com instruções a serem seguidas para alcançar os objetivos previstos, sem possibilidade de mudanças, divergindo da compreensão de Vygotski (2007, 2009), em que podemos relacionar o seu pensamento à formação profissional, quando afirma que o professor, no seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, torna-se um ser histórico, social, ativo, transformador e criador de significações. Isso possibilita ao docente refletir criticamente acerca da realidade social e, em especial, acerca da educacional, criando capacidades para transformar o seu entorno e, ao fazer isso, transformar-se.

O segundo indicador, intitulado “*Frustração e angústia quanto ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs diante da realidade da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino*”, as significações de Vargas são assim expressas:

[Está faltando] Até mesmo **Especialização dentro da questão intelectual**, propriamente dita, que **é o que eu estou sofrendo esse ano...** Sofrendo, não porque seja pesado para mim, mas porque **me angustia**, porque **ele está terminando o Ensino Médio**, está no terceiro ano, 2015 está resolvido para ele e, em 2016, ele **vai para onde?** Será que ele **vai ser abraçado pelo mercado de trabalho? Ou** será que ele **vai ficar jogado numa praça?** Terminou o Ensino Médio, mas **não arruma emprego, como muitos**. Será que **não faltou mais alguma coisa**, sei lá... **um curso Técnico**, mesmo para ele, **para que** a partir daí ele **possa ser colocado no mercado de trabalho**. **Não é sendo preconceituosa**, não, é porque eu sei que ele tem limitações, para concorrer com um ou outro... O ENEM, a prova deles do ENEM, **eles vão ter acesso a uma Faculdade?** Ou é apenas... eu **estou satisfazendo a sociedade dizendo que existe uma inclusão, que todos estão se formando no Ensino Médio**. Mas a vida não **acaba no Ensino Médio**, graças a Deus, não acaba. **E o futuro deles depois do Ensino Médio?** (Entrevista Narrativa).

Vargas, nessa narrativa, expressa significações de angústia diante do futuro acadêmico e profissional dos alunos com NEEs incluídos na escola de Ensino Médio (“*eles vão ter acesso a uma Faculdade?*”), produzindo o sentido de que esses discentes, quando conseguem ingressar e concluir a Educação Básica, não têm perspectiva de futuro profissional e acadêmico. Consideramos que essa concepção de Vargas se justifica nas palavras de Sawaia (2012, p. 9), ao compreender que “[...] a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades

específicas que vão desde o sentir-se discriminado ou revoltado, que determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual”. Isso significa que para entender as formas de inclusão de alunos com NEEs, deve-se buscar conhecer por que foram excluídos. Acrescentamos ainda que as significações que evidenciam a exclusão das pessoas com deficiências dos contextos social e educacional fazem-se presentes no pensamento de muitas pessoas, que constroem significações de que por estas pessoas terem sido excluídos da sociedade por muitos períodos históricos, devem permanecer nesta condição.

De modo geral, evidenciamos que essa compreensão se vincula à ideia de que a atividade concebida por Rubinstein (1977) está relacionada com a produção de sentimentos, que, por ser realizada em condições objetivas, pode apresentar diversos pontos críticos nos quais se decide, para o homem, o resultado como positivo ou negativo, ou ambivalente. Com o exposto por Rubinstein, entendemos que, ao realizar atividades que objetivavam a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão de alunos com NEEs, Vargas se frustra com as condições objetivas dadas pela educação inclusiva, evidenciadas no trecho:

Só que esses meus alunos, esses mesmos dois que eu acabei de falar antes, **eu os acompanhei até o Ensino Médio e foi a minha frustração**. Porque, **apesar de eu achar que eles tinham potenciais para estarem em Faculdade**, pelos conhecimentos deles..., **não conseguiram**. Não só eu, mas pelo o que **os outros professores também falavam**. (Entrevista Narrativa).

A frustração da professora acontece porque ao realizar a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, investi na preparação deles para o ingresso no ensino superior. E, neste movimento, afirma que a realidade objetiva em que vivemos os exclui de terem seus direitos de prosseguir nos estudos, pois as condições que são dadas a eles para a realização de exames e de vestibulares não oportunizam que tenham êxito neles. Vargas assimila que a educação inclusiva tem de ser realizada com qualidade, isto é, com atendimento a todas as necessidades desses discentes. Em relação ao que expressa Rubinstein (1977), consideramos que as conquistas sociais e educacionais alcançadas para os alunos com NEEs se encontram mediadas por subjetividades repletas de preconceitos e de exclusão, que não se diluíram ao longo do tempo. Há também subjetividades alicerçadas nas relações sociais, que evidenciam a luta pela inclusão social e educacional desses estudantes.

Vargas, vivenciando o processo de escolarização de alunos com NEEs, frustra-se com as condições objetivas dadas pelo sistema de ensino para esse processo. Faz ressalva a tal sistema que torna imperativa a inclusão escolar desses discentes, mas não oferece as condições mínimas e necessárias para que professores e alunos possam ensinar, aprender e se

desenvolver diante da proposta da educação inclusiva. A docente citada evidencia na sua narrativa que **“uma prova convencional de ENEM, sem intérprete ou, quando tem intérprete, não servem nem para tirar as dúvidas, só para dizer que tem, não é uma prova justa para um aluno com problemas auditivos, ou outras deficiências”**. Entendemos que esse sentido apresentado por Vargas sintetiza o que escreve Bueno (2011, p. 126) acerca da história da educação especial no Brasil, que considera que se faz necessário “[...] pensar que, para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico”.

“Expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho” se constitui como terceiro indicador. Nesse, Vargas demonstra sentimentos de decepção e de angústia quanto ao futuro acadêmico e profissional dos alunos com NEEs, destacando na sua narrativa:

Eu não gosto de trabalhar com angústias... eu tenho que está com... sei que nem todos os alunos que estão no 3º ano irão ingressar em uma Instituição Superior, pelo ENEM, mas a gente se sente mais, bem mais apreensiva por conta dos alunos com NEEs, com limitações, mas que a gente percebe que eles poderiam... Teriam condições.

As atividades de ensino aprendizagem de alunos com NEEs realizadas por Vargas, na sua experiência como professora da Sala de Recursos Multifuncionais com o atendimento educacional especializado (AEE) e como na sala regular, possibilitou à professora construir sentidos positivos quanto à escolarização desses discentes. Entretanto, quando sentiu necessidade de incluí-los no Ensino Superior, Vargas produz sentidos de que a realidade objetiva para a educação inclusiva ocorre sem possibilidades para a continuidade dos estudos ao término da última etapa do Ensino Médio. Na sua narrativa, analisamos que ela demonstrou angústia e apreensão quanto ao ingresso dos alunos com NEEs no Ensino Superior, pois, na sua atividade profissional com esses educandos, ela analisou que eles tinham condições de ingressar em uma faculdade ou em uma universidade e idealizava o sucesso acadêmico e profissional deles, ao afirmar **“é isso que queremos para nossos alunos com NEEs, Ensino Superior e trabalho”**. Mas ela encontrou como obstáculo a falta de condições diante da realidade objetiva que discrimina e exclui os menos favorecidos.

Esse significado de Vargas quanto ao futuro profissional e acadêmico dos alunos com NEEs, inferimos ter relação com as ideias apresentadas por Krawczyk (2001), que tece críticas sobre como o Exame Nacional de Ensino Médio está sendo significado para os jovens que dele participam e evidencia que o Ensino Médio, como processo de escolarização, tem

como preocupação por parte de seus dirigentes somente o ingresso dos alunos no Ensino Superior ou para uma formação técnica profissional. Essas considerações permeiam o sistema educacional e dificultam a formação social crítica desses estudantes, tendo como preocupação central a propagação midiática de escolas que conseguem aprovar quantitativamente alunos no ENEM e nos vestibulares como as melhores, aquelas que realmente “ensinam”. Essa realidade a cada dia distancia alunos dessa etapa de ensino, principalmente os de classe menos abastada que estudam em escolas públicas, por se considerarem em desvantagem para concorrer com aqueles da escola privada.

Vargas, quanto à sua capacidade de pensar, de sentir e de agir frente às atividades de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, produz sentidos que convergem para a concepção de Dayrell (1996) sobre os alunos do Ensino Médio, que afirma que o professor necessita compreender quem é esse aluno que chega a essa escola e apreendê-los como sujeitos socioculturais, que possam superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, bem como aceitá-lo na sua diferença, como indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores e de sentimentos.

Diante do significado trazido por Vargas, ao afirmar “**não gosto de trabalhar com angústias**”, buscamos, por meio das palavras de Rubinstein (1977, p. 130), a compreensão dos sentimentos que deveriam ser desvelados na atividade de trabalho é o de “[...] prazer que se produz pela superação das dificuldades, isto é, por conseguir certos resultados especiais, pela aproximação do resultado, dos fins da atividade, ou pelo progresso no sentido de alcançá-los”. Com o exposto, inferimos, com o autor (1977) e por meio das narrativas de Vargas, que o prazer do trabalho seria um dos sentimentos que todas as pessoas deveriam expressar na sua atividade profissional. Nessas palavras, depreendemos a frustração de Vargas por não ter seus objetivos satisfeitos. Entretanto, como apresenta Leontiev (1978), essa atividade acontece em condições objetivas, nem sempre possíveis.

Com o indicador denominado de “*O significado social da educação inclusiva de alunos com NEEs permitindo olhar caridoso do professor*”, há significações evidenciadas, como caridade, exclusão e medicalização, como fora evidenciado nas palavras da participante:

Quando eu coloco numa escola alunos com problemas intelectuais, com problemas visuais e não coloco pessoas... [...]. Eu tenho que ter especialista na área [...] falta uma estrutura toda para alcançar essa educação inclusiva. Por exemplo, **um psicólogo** para trabalhar com eles dentro da nossa realidade nós não temos um dentro da escola. Nós podemos perceber e encaminhar, ah... em alguns casos precisamos de **fisioterapeutas**, nós não temos. Ah, Vargas, mas a rede pública oferece! Sim, mas, às vezes, o problema aparece bem ali, na hora do intervalo e, aí? Daqui, que eu vá socorrer...

Ao expressar o sentido de educação inclusiva como necessidade a ser mediada por profissionais da saúde, analisamos que esse pensamento pode ser relacionado ao paradigma do modelo clínico que Glat e Fernandes (2005, p. 36) explicam. Nesse modelo, a “[...] deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando havia a área educacional, era considerada pelo viés terapêutico”. Esse sentido de que a deficiência dos alunos sobrepõe as características do ser humano que se constitui socialmente não é assimilado somente por Vargas, mas por diferentes profissionais da área da educação, como de outras áreas que trabalham com pessoas com NEEs.

Em relação a essa significação de deficiência centrada no biológico das pessoas com NEEs, Padilha (2007) contribui para a reflexão acerca dos sentidos de sobreposição dos aspectos biológicos ao social significado pelas pessoas, especialmente os professores, pois traz consequências severas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Com a mesma concepção de Padilha, encontramos Vygotski (1997), que nos chama atenção para o fato de que, para ele, a clínica não dava conta de explicar a natureza das deficiências. Dessa forma, as práticas realizadas com as pessoas com deficiências nessa mesma clínica não eram suficientes para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento delas, “[...] porque selecionavam os grupos com base nos aspectos negativos e qualquer pessoa compreende que nada mais indesejável que a seleção de acordo com as particularidades negativas” (1997, p. 110).

Entendemos que esse sentido produzido por Vargas acerca da educação inclusiva está presente nas significações constituídas socialmente nos dias atuais, reconhecendo, assim, na relação do aluno especial na escola regular, a necessidade de profissionais especializados na área da saúde que o acompanhem no processo de escolarização. A nosso ver, cada área deve ter suas atuações e seus locais de atendimento. A escola deve se ocupar com a formação dos alunos, possibilitando-lhes a apropriação da cultura sistematizada, para que eles se desenvolvam e se tornem pessoas críticas e participativas na sociedade, transformando-a e, nesse movimento, transformando-se. A pasta da saúde já tem outras competências, já que seus profissionais devem prestar atendimento de prevenção e atendimento em espaços específicos, e, assim como a educação, é de utilidade pública e deve servir a todas as pessoas indistintamente.

Alinhado a essa concepção, encontramos as discussões de Padilha (2007) acerca do modelo clínico em que a educação de alunos com NEEs era confiada aos profissionais da saúde, quando expressa que modelo clínico centrado nos aspectos biológicos das pessoas com

deficiências sobrepondo ao social traz consequências severas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, como, por exemplo, estagnações ou limitações das atividades que teriam condições de realizar, se mediado pelo outro mais experiente. Acrescentamos a esse pensamento que a ação dos profissionais da saúde dentro da escola deve ocorrer no sentido de orientar todos os discentes para um problema de saúde pública, não como condição de aprendizagem para determinados grupos de alunos.

Ao significar acerca da educação inclusiva como necessária para que os estudantes com NEEs se desenvolvam socialmente e academicamente, Vargas narra sua tentativa frustrada de incluir esses alunos nas atividades escolares da turma:

Ano passado, nós **fizemos um projeto sobre Teresina, sob minha inspeção e eu me senti, assim... muito...** eu acho que eu **fui muito falha**, nesse aspecto, porque **na hora do Vyni, que tem deficiência intelectual**, e hoje está no 3º ano, **falar em público, ele travou**. Mas todos do grupo iam falar em público, foi um trabalho apresentado no pátio, **eu não podia também dizer que ele não fizesse o trabalho, queria incluí-lo e não o deixar segregado**, só que a fala dele era mínima, mas **quando ele viu todo mundo olhando para ele, ele travou**. Então, **a minha única ação no momento foi abraçá-lo**. Ele ficou inquieto, ele achou que ia tirar zero. Eu disse, “Olha, seu teste está garantido”. E **tomei o microfone dele e segui o conteúdo como se ele não tivesse travado...** Como se aquele... o travamento dele não tivesse acontecido e é algo que **eu deixei para lá**, ninguém tocou no assunto... **Se o Vyni não conseguiu apresentar o trabalho, foi pelas limitações dele**. Aquilo ali, toda a sala compreendeu. Nós temos alunos muito compreensivos... (Entrevista Narrativa).

Diante do que expressa Vargas, depreendemos que os sentidos produzidos por ela acerca da educação inclusiva consistem em mera inserção dos alunos na escola regular. Entendemos que, para a professora, o que deve ser considerado com relação à educação inclusiva é fazer com que os alunos com NEEs sejam inseridos em tudo o que a escola venha a realizar, a isso, consideramos como inserção social perversa, como defende Sawaia (2012). Para a pesquisadora, inserir alunos com NEEs significa apenas dar-lhes condições de acesso à escola regular; e que, por serem alunos da educação especial não aprendem, mas mesmo assim estão inseridos, interagindo com seus pares. Essa significação nos faz inferir que a educação inclusiva não significa apenas inserção do aluno com NEEs na escola regular, mas sua inclusão, segundo Capellini e Santos (2005, p. 79) não “[...] consiste apenas no acesso à matrícula na escola regular, mas na busca por estratégias pedagógicas que os possibilitem ao domínio dos conteúdos formais, em conformidade como as suas capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento”.

Permeada por essas significações sociais sobre educação inclusiva, Vargas considera que seu aluno não teve como apresentar a leitura, pois sua natureza orgânica não o possibilitam para tal ação. Compreendendo a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com NEEs com viés apenas no desenvolvimento biológico, Vargas significa a atividade de

ensino aprendizagem de aluno com NEEs com olhar caridoso do professor da escola regular frente ao ele, de coitadinho, de que não aprende e de, mesmo assim, estar inserido, ao que podemos visualizar nas suas palavras:

[...] a gente sempre tem esse olhar... é um olhar caridoso? É, mas se eu for pegar o mesmo rigor técnico que eu vou ter que aplicar com os outros alunos que não são especiais, estou sendo injusta, né? [...] para mim, ele transcrever exatamente aquele momento do **que tem a ver com a minha pergunta, eu considero... e não tenho vergonha** de dizer que eu estou considerando isso... Ah, Vargas, você está sendo boazinha? (Entrevista Narrativa)

E é com esse olhar caridoso para a educação inclusiva que as significações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de alunos com NEEs permeiam a sociedade atual. Ao ver neles apenas suas características biológicas, dentre elas, as deficiências físicas, mentais e sensoriais, Vargas afirma “**não tenho vergonha** de olhá-los com **um olhar caridoso**”. Com esse olhar, o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos estão fadados ao fracasso. Diante do exposto, tomamos como referência as explicações de Vygotski (1997) quando ressalta a importância das mediações das relações sociais para que haja aprendizagem e desenvolvimento de todas as pessoas, bem como acerca das necessidades de apropriação da cultura elaborada, que nos possibilita nos constituirmos como seres humanos humanizados. Para ele, não se pode pensar em sucesso ou fracasso na aprendizagem quando se considera apenas os aspectos orgânicos.

Diante das dificuldades que Vargas evidenciou para a realização da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, com a finalidade de incluí-los, com qualidade, na escola e na sociedade, apontamos o indicador: *Insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social*, para revelar essas significações.

Olha, eu vou ser bem sincera contigo. Da forma como ela [educação inclusiva] é colocada hoje, quando eu olho ali para o meu pátio, **eu vejo que a inclusão social, ela existe, a inclusão educacional nós precisamos melhorar muito.**

Ao apresentar insatisfação com a educação inclusiva e ao aceitar que há inclusão social, Vargas revela sentido de que a educação inclusiva não acontece como necessidade formativa, mas somente como social. Mais uma vez, ela significa a educação inclusiva como inserção social do aluno na escola regular, que participa das atividades na escola, mas apenas daquelas que não necessariamente envolvem habilidades cognitivas, sendo revelada quando narra que a *inclusão social, ela existe, a inclusão educacional nós precisamos melhorar muito.*

Ao entendermos que Vargas revela que as necessidades para a realização de formação de professores específica para Ensino Médio, se apresentam distantes. Embasando-nos nas ideias de Vygotski (2009), analisamos que o sentido que Vargas atribuiu à educação inclusiva está mediado pelo resultado de processo histórico e de relações que vem estabelecendo ao longo da sua história como professora do Ensino Médio.

A constituição de sentidos de educação inclusiva como sentimento de insatisfação e de negação está bem evidente na narrativa de Vargas, pois, para ela, os alunos com NEEs incluídos na escola regular apresentam capacidades para a socialização nos espaços escolares e sociais:

Na medida do possível, a gente sempre deixa uma vaga ou outra para os alunos com NEEs, porque a gente sabe que nem todos alcançam o mérito de ser aluno nota 10. [...] Ai, as pessoas dizem: “Ah, mas fulano de tal não é 10, não é nota 10!”. A gente justifica, não dizendo que ele é especial, mas: “Ah, mas ele ajuda a escola nisso e aquilo. Ele está indo não porque é nota 10, mas porque realizou alguma atividade”.

Ao significar que a educação inclusiva não possibilita a aprendizagem de alunos com NEEs, mas a sua socialização, Vargas construiu sentidos para a educação de alunos com NEEs com características do movimento de segregação, como possibilidades para que esses pudessem retornar às escolas especiais e filantrópicas. (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006), pois não há aprendizagem desses alunos nas escolas regulares. Diante dessa significação, apresentamos o pensamento de Vygotski (1997), que nos ajudar a assimilar as significações de Vargas sobre tal sentido, por entender que a escola especial não possibilita o contato do aluno com deficiência com o ambiente normal, ao contrário, aliena o cego e o situa em um espaço limitado, fechado. Para este autor (1997, p. 46) é na escola especial que “se cria muito prontamente uma atmosfera nociva, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. [...]. Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade”.

A crítica de Vargas acerca da educação inclusiva consiste nas condições objetivas e subjetivas oferecidas pelos sistemas de ensino à atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, às necessidades formativas do professor para a educação inclusiva, às necessidades específicas de cada aluno para acesso aos conteúdos elaborados socialmente. Consideramos que as vivências de Vargas com alunos com NEEs a fazem entender que as condições objetivas para a realização da educação divergem da realidade objetiva em que as escolas estão envolvidas. Isso faz com que ela produza sentidos que evidenciam mais a socialização desses alunos do que os aspectos educacionais.

Acerca do último indicador, denominado de *frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: faltam questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs*, Vargas narra:

A gente tem alguns cursos [em educação inclusiva] fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC, **nós temos cursos**. Mas **o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias, que é algo que não está se renovando nos cursos em si**. [...]. É... o que eu queria dizer é que **essa formação continuada [em educação inclusiva], ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental**, e o Fundamental Menor, **de primeira à quarta série**. [...]. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo, **trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha**. Então eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar maior.

Vargas tece críticas à formação de professores ofertada pela SEDUC, ou pelas instituições sobre sua jurisprudência, e a significa como defasada, ao afirmar que os conteúdos e as metodologias de ensino aprendizagem discutidas nessas formações não apresentam mudanças e são desmotivadoras, não sendo atrativas ao professor das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, notadamente quando afirma que essas formações não *trabalham questões específicas do Ensino Médio, não tinha*. Compreende, assim, que não há investimento profissional para os professores dessas etapas de ensino, pois com formação contínua voltada para o Ensino Fundamental, séries iniciais, o professor do Ensino Médio se sente demotivado e não conseguem desenvolver atividades inclusivas, ao narrar: “*a minha metodologia continua sempre aquela mesma*”, pois, o que é discutido já é realizado por eles, inviabilizando reflexões sobre sua atividade profissional no Ensino Médio, ao significar: “*a minha metodologia continua sempre aquela mesma*”.

Diante das significações de Vargas acerca dos cursos de formação contínua para o Ensino Médio, concordamos com Machado (2009) ao defender que nenhuma formação dará fórmulas prontas para a inclusão e, muito menos, produzirá soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. A formação de professores, principalmente por constituir-se crítica e reflexiva, propiciará mudança do processo ensino aprendizagem.

A frustração da participante da pesquisa com a formação contínua em educação inclusiva oferecida pelo Sistema Público do Estado do Piauí torna-se relevante, notadamente, por ela reconhecer a necessidade dessa qualificação como precípua para o desenvolvimento da sua atividade profissional diante do contexto educacional atual, o da educação inclusiva. Com o exposto, compreendemos que a participante entende a formação contínua como Garcia (1999, p. 21): é uma “[...] atividade em que o professor em exercício, adquire habilidades e competências para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e que o prepare para o desempenho de novas tarefas”.

Inferimos que, ao manifestar seus sentimentos de angústia, de frustração acerca da formação contínua em educação inclusiva para professores das séries finais da Educação Básica, Vargas apresentou seu desejo por qualificação com apropriação de teorias e de práticas específicas para essas séries, ao expressar: **“eu sinto que os termos científicos, eles não são contemplados nesse curso (de educação inclusiva)”**, porque considera essas de maior complexidade. Nessa apropriação, há possibilidades de os professores refletirem acerca do contexto sócio-histórico em que estão envolvidos e de construírem suas significações a respeito dos conhecimentos apreendidos acerca da educação inclusiva.

7.4 Movimento internúcleos

Evidenciamos, após análise de cada Núcleo de significação, que este movimento nos possibilitou considerar Vargas como ser humano histórico, que se constitui mediado pelas múltiplas determinações e que produz significações diversas, que revelam sentidos variados e, às vezes, contraditórios sobre si e acerca da realidade objetiva em que vive. As zonas de sentido que ela produz revelam que sua constituição como professora está mediada pela sua vivência com a mãe, que era professora, e pelo fato de que passava o dia todo na escola em que a mãe trabalhava, fazendo-a passar a gostar de sala de aula. Essa significação medeia sua atividade profissional até os dias atuais, pois Vargas se torna professora da Educação Básica e, após vivência com alunos com NEEs, passa a atuar com a educação especial, com o atendimento educacional especializado.

As zonas de sentido que Vargas produz sobre sua expectativa quanto ao futuro profissional nos leva a considerar que desvela dilema entre o que está dito e o que está por ser revelado. Inferimos isso, pelo fato de que ela, mesmo atuando como professora, pois gosta de sala de aula, realiza curso técnico em Radiologia. Na nossa compreensão, se almejasse investir no seu futuro profissional no campo da educação, não necessitaria buscar curso na área da saúde, apesar de ressaltar que com o novo curso também trabalhará em sala de aula, mas os motivos não coincidem com os objetivos, pois provavelmente esteja cursando Radiologia na busca de valorização financeira. Entendemos que as esferas sociais nas quais a professora expressa seu modo de ser no mundo constituem determinações que medeiam as significações que ela produz acerca da atividade profissional.

Outra determinação de suas significações está relacionada à atividade de ensino aprendizagem que realiza na educação inclusiva. Vargas expressa que, para que o aluno com NEEs seja incluído com qualidade na escola regular, ou seja, que participe e se aproprie da

cultura sistematizada para sua formação e desenvolvimento, concebe que o professor deve ter “jogo de cintura” para que esse aluno não seja excluído, segregado ou mesmo passível de *bullying* por aqueles sem NEEs.

Significa ainda que, para a realização da atividade de ensino aprendizagem na educação inclusiva, a mediação com atividades por meio de projetos se torna útil, pois possibilita que o aluno com NEEs possa fazer parte de atividades, consiga participar das atividades realizadas, considerando-se suas particularidades. Identificando-se com a educação inclusiva, Vargas passa a significar que é por meio da vivência que se pode mudar as significações acerca da educação inclusiva. Para ela, antes de conhecer alunos com NEEs, entendia-os de uma forma e, depois de conviver com eles na escola regular, pode produzir novas significações sobre eles.

Vargas revela que a primeira vez que identificou alunos com NEEs em sua sala de aula, os sentimentos que demonstrou foram de surpresa e de angústia, pois, para ela, o professor tem que ser avisado de que tem esse aluno ao longo do ano letivo. Diante disso, podemos esclarecer que essas significações são contrárias ao processo de educação inclusiva, que deve despertar o sentimento de inclusão de todos, indistintamente, e em todas as escolas. E que, independente de o professor ser avisado ou não, as escolas devem recebê-los e favorecer sua formação.

Ao produzir o sentido de que seu Mundo Caiu ao tomar conhecimento de que havia dois alunos com NEEs e que não sabia o que fazer com eles, visto que eram surdos, Vargas demonstra que não tinha experiência em sala de aula com esses alunos. Entretanto, usa sua criatividade para conseguir fazer com que eles se apropriassem das produções teóricas, tomando a escola como espaço específico para essa apropriação. Ao ensinar esses alunos, também aprende sua cultura e, nesse movimento, é afetada pela atividade profissional com eles.

Ao ser afetada positivamente pela atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, Vargas sai sala de aula regular e começa a atuar como professora do atendimento educacional especializado, realizado especificamente com alunos da educação especial incluídos na escola regular. Destacamos que ela sente prazer por essa atividade, assim, consideramos que as zonas de sentido revelam que os motivos da atividade da professora são aqueles chamados de eficazes, pois, estão relacionados com o objetivo e a natureza dessa atividade.

Entretanto, quando esses alunos terminam a Educação Básica e buscam ingressar no Ensino Superior, Vargas passa a frustrar-se com o sistema público de ensino, pois concebe

que as condições oferecidas para que a educação inclusiva se efetive não correspondem às reais necessidades desses alunos, sobretudo quando dependem de recursos midiáticos para que os possibilite acessar os conteúdos elaborados, como as adaptações curriculares, os *notebooks* adaptados, intérprete de libras, material ampliado, dentre outros. Com essa frustração, a professora retorna para a sala de aula regular.

Mesmo tendo retornado à sala de aula regular, Vargas ainda trabalha com a educação inclusiva, mas por trabalhar no Ensino Médio e propondo melhorias na atividade de ensino aprendizagem que realiza com seus alunos, tece críticas ao sistema educacional diante da falta de formação contínua que considera essencial para o seu desenvolvimento profissional e de seus colegas de trabalho. Revela que já realizou vários cursos com foco na educação inclusiva, oferecidos pelo sistema público, mas se sente desmotivada para outras participações. Isso, por considerar que as formações realizadas por esse sistema público não se aproximam das necessidades que a atividade no Ensino Médio requer. Assim, podemos considerar que a professora encontra na formação de professores o espaço de colaboração que precisa para criar condições de desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem com os alunos do Ensino Médio.

Diante do que foi analisado por meio da constituição dos Núcleos de Significação, inferimos que Vargas se constituiu como professora da Educação Básica e do atendimento educacional especializado, pelas vivências na sua infância e na juventude, mediadas pelo gostar de sala de aula; por significar a educação inclusiva como falha diante das condições objetivas e subjetivas oferecidas pelo sistema educacional, em que o professor deve ter jogo de cintura para que esses alunos sejam incluídos nas atividades de ensino aprendizagem na escola regular e que as motivações para o ser professora de educação inclusiva estão significadas por diferentes sentimentos, dentre eles angústia, frustração, surpresa, que em diferentes momentos de sua história profissional desvela sentidos positivos ou negativos acerca da educação inclusiva.

8 O JOGO DE CINTURA PARA CONCLUIR O QUE NÃO ESTÁ CONCLUSO

A realização desta pesquisa surgiu por meio de nossa vivência profissional, que nos motivou para a investigação sobre os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. Ao investigarmos este objeto de estudo, tivemos oportunidade de assimilar as significações de Vargas sobre educação inclusiva, assim como acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs em escola de Ensino Médio, as motivações para o desenvolvimento dessa atividade e como significa a formação contínua em educação inclusiva.

Para o desenvolvimento desta investigação, embasamo-nos na compreensão de que o homem se constitui cultural e historicamente, ressaltando, assim, a importância das relações sociais na produção das significações da professora Vargas. As condições objetivas e subjetivas que ela vivencia na sua atividade profissional com a educação inclusiva foram basilares para que pudéssemos analisar as zonas de sentidos constituídas por ela a respeito dos objetivos que almejávamos alcançar.

Com a finalidade de apreender a essência do objeto estudado, ou seja, de desvelar as relações que constituíam esse objeto, assim como as múltiplas determinações que estavam determinando a atividade de ensino aprendizagem desenvolvida por Vargas e fazia dela professora inclusiva, no processo de apreensão das significações da professora, embasamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, que nos serviram de subsídio para a condução à essência deste objeto de estudo.

Com esses embasamentos teóricos e metodológicos, especialmente na Psicologia Sócio-Histórica, apresentamos as ideias de Leontiev (1978) acerca da atividade, que envolve o pensar, o sentir e o agir humano de maneira conscientemente organizada, possibilitando-nos entender os aspectos psicológicos desenvolvidos pela professora diante da atividade de ensino aprendizagem que realiza com alunos com NEEs na escola regular. Apropriamo-nos, também, das ideias de Vygotski (2009), que nos propiciaram assimilar que os significados e os sentidos são construções que medeiam a interpretação e a transformação da realidade; e nos fundamentaram nas categorias Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, Atividade e Vivência para apreendermos acerca da dimensão subjetiva da professora na educação inclusiva.

Para evidenciar a constituição do ser professora na relação com a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, empregamos, como análise e interpretação dos registros

dos dados das narrativas de Vargas, o procedimento analítico Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Por meio da análise e da interpretação dos Núcleos que foram articulados a partir das orientações dessa proposta, produzimos as condições para atingir os objetivos específicos deste estudo que consistiram em: compreender os significados e os sentidos que os professores de Ensino Médio constituem em relação à educação inclusiva de alunos com NEEs; analisar como os professores de Ensino Médio significam a atividade de ensino aprendizagem para alunos com NEEs; conhecer os significados e os sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca da formação contínua em educação inclusiva; analisar as motivações dos professores do Ensino Médio para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs diante do contexto da educação inclusiva.

Ao entendermos que há complexidade a serem apreendidas no processo de significações da constituição do ser professora, realizamos movimentos que nos possibilitaram apenas a aproximação de algumas de suas zonas de sentido – estas evidenciam que a professora Vargas se constitui em movimento dialético e contraditório de objetividade e subjetividade. Mediadas pelo Núcleo de Significação, desvelamos que o motivo da atividade desenvolvida por Vargas é eficaz, pois, ao realizar ações inclusivas, isto é, atividades que possibilitem que os alunos com NEEs participem, envolvam-se e se apropriem da cultura sistematizada na escola regular, o faz de modo que consiga alcançar um objetivo que se aproxime dos fins e da natureza da educação, principalmente diante da educação inclusiva em escolas de Ensino Médio.

Com o exposto, sobre os processos de significação, revelamos, no primeiro movimento analítico, a apreensão acerca das zonas de sentido de Vargas acerca de ser professora, que foram mediados pelo gostar de sala de aula, constituídos pelas suas vivências, na infância e na juventude. Essas foram expressas por meio de sentimentos de satisfação, pois, analisamos que essa zona de sentido foi importante para a professora, porque atuou como elemento mediador da sua escolha pela atividade profissional. Consideramos ainda que, essa zona de sentido pôde explicar o seu modo de sentir e de agir diante da educação inclusiva, por considerá-la como processo necessário para a formação e o desenvolvimento profissional de si e de seus alunos.

Mediada pelo gostar de sala de aula, constituídos ainda na infância, Vargas, após se tornar professora da Educação Básica, passou a realizar formação inicial e contínua para o seu desenvolvimento profissional. Com o exposto, entendemos que os motivos possibilitam o agir

humano e orientam as pessoas a fazerem escolhas, conforme a maneira como são afetados pelos objetos, e por meio dessas escolhas, buscam a satisfação de suas necessidades.

O segundo movimento analítico se deu pela apreensão da zona de sentido que expressou sentimento de frustração diante das condições objetivas e subjetivas para a educação inclusiva. Vargas revela que para fazer com os alunos com NEEs sejam incluídos nas atividades de ensino aprendizagem na escola de Ensino Médio, ela faz “jogo de cintura” a fim de que eles não se sintam segregados das atividades escolares. Nesse movimento, revelamos o modo de ser professora no desenvolvimento da sua atividade profissional, que é mediado dialeticamente pelas condições objetivas e subjetivas que ela encontra e produz no exercício de sua atividade profissional.

O terceiro movimento analítico se deu pela apreensão da zona de sentido que expressou sentimentos de surpresa e de angústia, quando a professora de História revela que seu mundo caiu ao identificar alunos com NEEs em sala de aula e ao considerar que não tinha sido avisada que teria esses alunos, e por não saber o que fazer com eles. Vargas revela, ainda, que os sistemas de ensino que propiciam as políticas públicas de formação de professores não acompanham o processo de desenvolvimento profissional de professores de alunos com NEEs do Ensino Médio, ao afirmar que as formações que são oferecidas são defasadas, pois não tratam de questões específicas dessa etapa da Educação Básica. Assim, compreendemos que o professor que concebe o processo formativo como necessário para educação escolar, não só amplia as possibilidades de desenvolvimento da atividade profissional, como também contribui para desenvolver as funções psíquicas superiores dos seus alunos.

Podemos considerar que Vargas, mediada por sua vivência com alunos com NEEs na escola regular, transformou seu pensar, seu sentir e seu agir diante da educação inclusiva, como foi possível apreender na narrativa o antes e o depois de ter tais alunos em sala de aula. Antes de ter esses alunos em sala, as significações que constituía sobre eles era a de que poderiam causar prejuízos à sociedade, a exemplo quando expressa que viu Vyni (aluno com deficiência intelectual) furtando um supermercado, e de que esses alunos não aprendiam, ao afirmar que não imaginava que um aluno poderia tirar zero em sua prova. E, após receber esses alunos em sala de aula, sente-se afetada com a educação inclusiva, realizando jogo de cintura para que eles sejam incluídos nos processos de formação, de desenvolvimento e de aprendizagem na escola regular.

A realização deste estudo trouxe para o cenário acadêmico a discussão de aspectos psicológicos de Vargas acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, na qual tivemos como base a teoria vygotskiana, que se tornou salutar para o entendimento dos

resultados revelados na pesquisa. Nessa concepção, nossa intenção foi de disseminar as discussões no que se refere às ideias de Vygotski e da dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola de Ensino Médio.

Inferimos que a conclusão desta tese não encerra as discussões em torno da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular. Depreendemos que ela abre novas possibilidades para a realização de estudos sobre essa temática no Brasil e, em particular, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Isto, por considerarmos ser esta pesquisa um processo inacabado diante das significações sociais e pessoais de futuros estudiosos que venham a se interessar pela temática estudada.

Retomando momentos de nossa vivência ao longo do processo de doutoramento, recordamos que foram cheios de desafios e de aprendizados diante da necessidade de conhecer o novo, pois nos envolvemos em um campo de pesquisa que ainda não conhecíamos. Antes desse processo, entendíamos, tendo por base a lógica formal, que investigar um fenômeno social consistia em descrever sobre ele e apresentar um produto final, sugerindo “receitas prontas” para serem aplicadas com a finalidade de intervir no fenômeno e tentar superá-lo. Ao longo da caminhada do doutoramento, envolvidas na lógica dialética, e concebemos que há muito que aprender sobre ela, pois a consideramos um enigma a ser decifrado a cada dia, e foi um dos maiores desafios nessa jornada acadêmica, especialmente por nos propiciar sair da zona de conforto e nos levar a novos pensamentos, novas reflexões e novas formas de entender e de explicar a relação homem e mundo.

Admitir, a partir do doutoramento, que ao investigarmos um fenômeno social, temos que entendê-lo como processo e não como produto, temos que explicar como ele se constitui mediado pelas múltiplas determinações da realidade social e não descrevê-los como se apresentam no imediato, foi um crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M.J. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., Brasília, 2013.

_____. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 95-110.

_____; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

_____; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n.155, jan./mar. 2015, p. 56-75.

ALMEIDA, M. A. Da segregação à inclusão: o percurso feito pelo Brasil em relação a outros países. In: IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores- Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 95.

ALMEIDA, V. L; GARCIA, E. S. **A inclusão escolar sob na perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio público**. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-046.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. 2014.

ANJOS, H. P. dos; SILVA, K.R. da Silva; MELO, L. B. de. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de professores e gestores. In: JÉSSUS, D. M.de; BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R.(Org.). **A prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 40-52.

ANTUNES, C. **A educação em Meszários: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARAÚJO, A. P; BITTENCOURT, T. V. de. Inclusão escolar e ressignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer. **Educação Por Escrito**. v.5, n. 1, p. 41-50, jan./jun. 2014, Porto Alegre.

ARAÚJO, C. C. de. **De Itararé a Dirceu Arcoverde: o “começo” da história de um bairro**. Disponível em:

<http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1394369994_ARQUIVO_cristinaartigo.pdf> Acesso em: 16 nov. 2015.

ARAÚJO, L. C. **O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015. 179f.

ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 176f.

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorada em Psicologia). Instituto de Psicologia de São Paulo. São Paulo, 2001. p. 220f.

_____. A pesquisa acerca da atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai./jun./jul./ago, 2005, p. 109-119..

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 39-69

BAUER, M.W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOCK, A.M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA.M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 95.

BONIN, L. F. R. Indivíduo, cultura e sociedade. In: JACQUES, M. das G. C.et al. **Psicologia Social Contemporânea: Livro-texto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 70.

BRABO, G. M. B. **A formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. 163f.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 09 fev. 2016.

_____. **Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília/DF: 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF: 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília/DF: CORDE, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB.n. 2**, ano 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1 E.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidades**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAPELLINI; V. L. M. F; SANTOS, M. A. P. INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: Desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. **Revista do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. p. 72-81. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepf/pagina02.htm>>. Acesso em: 26 de jun. 2013.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, M. V. C. de. A Construção Social, Histórica e Cultural do Psiquismo Humano. **Educativa**. Goiânia, v . 10, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2007

CASTRO, R. M. de; LIMA, E. A. de. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. Curitiba. **Revista Diálogo Educacional**. v. 12, n. 35, p. 119-140, jan./abr. 2012.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.31, p. 7-18, jan./abr, 2006.

CHAVES, S. Inclusão para todos. **Revista Escola Pública**. São Paulo. Segmento. ano v, n. 37, p. 34, fev./mar, 2013.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categoria das leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COELHO, C. M. M. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: ORRÚ, S. E. (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

COSTA, V. B. da. **Olhares docentes acerca da inclusão escolar dos estudantes com deficiências na escola comum**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2012. 199f.

CORRÊA, M. A. M. **Educação especial**. V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 14 de fev. 2015.

DE CARLO, M. M. R. P. **Por trás dos muros de uma instituição asilar – o estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. São Paulo, 1999.

DELARI JUNIOR, A; PASSOS, L.V. B. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. Trabalho de natureza voluntária, sem vínculo institucional. III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem) da FE da UNICAMPI. Urumarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), outubro de 2009.

DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão**: Sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades Educacionais especiais. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. 372f.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: _____ **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.p. 37.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ELZIRIK, M. F. Dispositivo de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 31-42.

_____. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? **Revista Projeto**, Porto Alegre, v. 5, n. 7, out. 2003.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do construtivismo, da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACÍON, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOGLI, B. F. C. dos S.A **dialética da inclusão em educação**: uma possibilidade em um cenário de contradições para alunos com deficiências na rede de ensino FAETEC. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 173f.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. **Política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, Especial Cedes, 2007.

GARCIA, E. S. A; ALMEIDA, V. L; **inclusão escolar sob na perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio público**. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina.VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-046.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. 2014.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M; JESUS, D. M. de.(Org). **Educação especial**: dialogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 21-32.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____; BLANCO, L. de M. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 15-35.

_____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista de Educação**. Brasília: MEC/SEESP, out. 2005, p. 35.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In MORTIMER, E.F; SMOLKA, A. L. B.(Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 82.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95-107.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61.

JOSSO, M. C. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21

KASSAR, M.de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

_____; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JÉSUM, D. M. de; BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M. (Org.) **Prática pedagógica na educação especial**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2013.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional**: as políticas da Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo, 2000.

_____. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815011>>. Acesso em: 24 out. 2015.

LAPLANE, L. F. de. (Org). **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LANNA JUNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Honbre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**. (ANPEd). n. 27, set./dez. 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. M; GHEDIN, E.(Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63.

LIMA, E. C. L; FACCI, M.G. D. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T. dos S. A. da. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 67.

LIMA, M. R. e S. Educação inclusiva e as Instituições de Educação Superior-IES: Políticas de inclusão. In: Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, 5.,2013, Teresina, PI. O cenário docente na Educação Superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos: livro de resumos do V Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 2189-2204. **1CD ROM**.

_____. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**. 121f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In. VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

_____. **Actividad, consciência e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio-Histórica. **Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado**, ano 2006, v. 10, n. 2. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

MACHADO, R. Educação Especial na Escola **Inclusiva**: Políticas, Paradigma e Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.G; ARANTES, V.A. **Inclusão escolar**. 2. ed. Summus, 2006. p. 11.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminho, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 68.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARQUES, E. S. A; CARVALHO, M. V. C. O ensino como lugar de encontros alegres: reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica e da filosofia de Espinosa. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 7ch7-93, maio/ago. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Desktop/Tese/vivência/atividades%20bem%20sucedidas.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014. 324f.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I, v. I, 9. ed. São Paulo: Difel, 1984.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. **Professor Iniciante no Ensino Superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 1999.

MENDES, E. G. Recursos humanos em educação especial em educação especial. In: ALMEIDA, Maria Amélia et al. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 24 de abr. 2016.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOURA, D. G; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NÓBREGA-THIERREN, S.M; THIERREN, J. Trabalhos Científicos e os Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>> Acesso em: 24 de mar. 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos. Formação continuada e inclusão: o que pensam os professores. In: RIBEIRO, S. M; CORDEIRO, A. F. M. (Org.). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos e metodológicos**. Joinville, SC: Editora Univille, 2014. p. 228.

OLIVEIRA, F. M. F. de. **As dimensões da Teoria e da Prática nos Cursos de Graduação em Administração: Contribuições da Metodologia de Projetos à Luz do Pensamento Complexo**. Dissertação (Mestrado). Centro Federal Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: ALMEIDA, M. A; MARQUEZINE, M. C; TANAKA, E. O. **Perspectiva multidisciplinar em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

PADILHA, A. M. L. A condição humana do professor e sua formação. In: RIBEIRO, S. M; CORDEIRO, A. F. M. (Org.). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos e metodológicos**. Joinville, SC: Editora Univille, 2014. p. 167.

_____. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Trabalho pedagógico: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, S. L; DRAGO, R; CHICON, J. F. **Educação especial: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 104.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999

PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico**. SEDUC. Teresina, 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRIOSTE, C; RAIÇA, D; MACHADO, M. L. G. **10 questões acerca da educação inclusiva da pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RECH, A. J. D. **Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades; problematizando questões referentes à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007. 153p.

RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiências**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares acerca da educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, M. V. de F. P. do C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia geral**. 2. ed. v. VI, Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SANTOS, M. P. dos S; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHETTINI, R. H. A contribuição de Vygotski para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: SCHETTINI, R. H. et al. **Uma revista no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 73.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. S de B. P. da. **A formação continuada em serviço**: um caminho possível para a ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. 276f.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico acerca da entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R; PRANDINI, R. C. R. **A Entrevista na pesquisa em educação**: A prática reflexiva. 2. ed. Brasília, DF: Líber livros, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vygotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Emoções e vivências em Vygotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo/Instituto de Psicologia. São Paulo, 2009. 346f.

TORRIGLIA, P; CISNE, M. F. Processo de produção e de apropriação do conhecimento: o papel da atividade como prioridade ontológica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 263-281, jul. /dez. 2012. Disponível em:
<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/244/86> > Acesso em: 14 de mar. 2015.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Eduem, 2008.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VELTRONE, A. **A Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011. 193f.

VYGOTSKI, L. S; A. R. LURIA; LEONTIEV, A L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Vozes, 2001.

_____; LURIA, A. R. **Estudos acerca da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, ano IV, n. 21, p. 681- 701, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

WERNER, J. J. **Transtornos Hiperkinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. / Faculdade de Ciências Médicas. 1997.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993. p. 12.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 28. Jan./Fev /Mar /Abr. 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf> >. Acesso em: 15 de nov. 2015.

ZUIN, P. B. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. **Trilhas pedagógicas.** V. 1, n. 1, p. 23-37, ago. 2011. Disponível em:

<<http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume1/2.pdf> >.

Acesso em: 30 out. 2014.

APÊNDICE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

Prezado (a) participante, o (a) Sr (a). está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), desta pesquisa intitulada “Os significados e os sentidos da atividade de ensino aprendizagem constituídos por professores de alunos com necessidades educativas especiais, do Ensino Médio, de escolas rede pública estadual em Teresina Piauí”, por Marcia Raika e Silva Lima, aluna regularmente matriculado no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, com matrícula nº 2013105907, responsável pela pesquisa, sob a orientação da Professora Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é a sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. TÍTULO: Os significados e os sentidos da atividade de ensino aprendizagem constituídos por professores de alunos com necessidades educativas especiais, do Ensino Médio, de escolas rede pública estadual em Teresina- Piauí.

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA: Este projeto se propõe a execução de uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professores de escolas estaduais. Estas necessitam caracterizar- se como inclusiva, tendo no seu quadro discente alunos com necessidades

educativas especiais-NEEs matriculados e frequentando a sala de aula regular do Ensino Médio. Ao desenvolvê-la, temos como objetivo investigar os significados e os sentidos da atividade de ensino aprendizagem constituídos por professores de alunos com NEEs, do Ensino Médio, de escolas estaduais em Teresina-Piauí. Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa, participando da etapa de entrevistas. A entrevista narrativa objetiva obter informações sobre a sua atividade docente, desde o seu ingresso aos dias atuais, e sua relação com a educação inclusiva para alunos com NEEs, na escola regular. Assim, como analisar os significados e os sentidos da atividade de ensino aprendizagem que constitui para alunos com NEEs, incluídos na escola regular. Os dados coletados com esta entrevista serão gravados em áudio, com gravador portátil, e depois transcritos, analisados e interpretados. No caso de surgirem perguntas que possam causar algum constrangimento, estas podem ser redirecionadas com a pesquisadora, como também estar garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A pesquisa não apresenta riscos. Quanto aos benefícios, a pesquisa possibilitará a ampliação de estudos sobre a temática, assim como contribuirá, em curto prazo, para a reflexão de profissionais sobre os significados e os sentidos da atividade de ensino aprendizagem e, em longo prazo, na reflexão e construção de novos processos de formação docente no que se relaciona a dimensão subjetiva da docência.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA: A adesão a essa pesquisa é voluntária. O (a) Sr.(a) terá seus direitos assegurados por esta pesquisadora, em conformidade com o conteúdo da Resolução 466/12 do CNS e resoluções complementares à mesma: 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados coletados ficarão em um banco de dados pelo período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Você terá acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação. Somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do patrocinador (quando presente) Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para

verificar as informações do estudo. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas. Marcia Raika e Silva Lima Pesquisadora Responsável. Observações complementares: se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep.