



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde PG-PDS



**Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão
Escolar– UAB/UnB**

Desenvolvimento de Competências: Um desafio para atuação docente
com Alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais

LILIENE ALVES VELOSO

Prof. Msc. Nadja Ramos de Ávila
Orientadora

BRASÍLIA, 2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde PG-PDS



LILIENCE ALVES VELOSO

**Desenvolvimento de Competências: Um desafio para atuação docente
com Alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília IP/UnB como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof. Msc. Nadja Ramos de Ávila

BRASÍLIA, 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

LILIE NE ALVES VELOSO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em ____/____/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof^a. Msc. Nadja Ramos de Ávila

Prof^a. MSc. Lúcia de Carvalho Brandão

LILIE NE ALVES VELOSO

BRASÍLIA/2011

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Organograma | 20 |
| Tabela 1: Distribuição de Frequência da Variável Faixa Etária | 23 |
| Tabela 2: Distribuição de Frequência da Variável Escolaridade | 23 |
| Tabela 3: Saberes Teóricos (acadêmicos) | 24 |
| Tabela 4: Saberes Técnicos | 24 |
| Tabela 5: Saberes Práticos | 25 |
| Tabela 6: Habilidades Interpessoais | 25 |

INCLUIR

Incluir não é alocar crianças especiais em turmas regulares

Incluir não é transformar ou tratar o diferente como igual

Incluir é conviver com as diferenças, respeitando as suas especificidades

Incluir é Educar para a Diversidade

A **Inclusão Escolar** precisa criar condições para a promoção do Desenvolvimento e Aprendizagem da criança.

Liliene

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma pesquisa pautada no desenvolvimento de competência para professores que atendem Alunos com necessidades educacionais especiais (Anee's) no Ensino Fundamental, em instituições públicas situadas na cidade de Ceilândia, Distrito Federal-DF. O mesmo apresenta como aporte teórico a concepção histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem. Foi realizada uma revisão da literatura sobre os conceitos e questões que permeiam a História da deficiência bem como os processos de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. A metodologia adotada pauta-se na pesquisa qualitativa que se propõe a descrever os sujeitos participantes, os resultados obtidos e as inferências realizadas pela investigadora a partir de observações em campo e informações colhidas por meio dos instrumentos utilizados: observações, oficinas pedagógicas, questionário e Mapeamento Institucional. Ao final são apresentadas as conclusões da autora com base na revisão da literatura, metodologia e pesquisa realizada.

Palavras-Chaves: Anee, desenvolvimento de competências, inclusão escola

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO..... | V |
| APRESENTAÇÃO | 07 |
| I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | |
| 1. História e concepção de deficiência | 08 |
| 2. Desenvolvimento e aprendizagem..... | 09 |
| 3. COMPETÊNCIA: Conceito, concepções e perspectiva histórico-cultural | 10 |
| II. Abordagem Metodológica: | |
| 1. Metodologia Qualitativa..... | 12 |
| 2. Objetivos..... | 14 |
| 3. Instrumentos de Pesquisa..... | 15 |
| 4. Descrição da amostra..... | 20 |
| 4.1- Mapeamento Institucional: Caracterização das Instituições Escolares..... | 20 |
| 4.2- Organograma da SEE-DF..... | 20 |
| III. Resultados | |
| 1. Relatório de Pesquisa | |
| 1.1. Contextualização das escolas pesquisadas..... | 21 |
| 1.2. Questionário de Pesquisa..... | 23 |
| 2. Análise da Informação | |
| 2.1 O verso e o reverso do discurso docente: concepções, contradições e subjetividade | 26 |
| 2.2. Subjetividade e a organização do trabalho pedagógico..... | 32 |
| IV. Discussão | |
| 1. Desenvolvimento de Competência: Um desafio para a atuação docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais..... | 34 |
| 2. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem: contribuições para o desenvolvimento de competência na atuação docente com Anee's..... | 42 |
| V. Considerações finais | |
| VI. Conclusão | |
| VII. Bibliografia | |
| ANEXOS | |

Apresentação

O Distrito Federal é pioneiro no que concerne a preocupação e implantação de programas para o atendimento de Alunos com necessidades educacionais especiais (Anee's) na rede pública de ensino. Esse tipo de serviço existe desde 1968 e sofreu várias transformações ao longo dos anos, sempre, buscando garantir o direito constitucional dessas crianças a freqüentarem a escola levando-se em conta suas especificidades, sejam relacionadas às deficiências, talentos ou condições sócio-econômicas e culturais. Atualmente esse trabalho é realizado por Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem (EAAA), vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEE), e compostas por pedagogos e psicólogos.

O interesse pelo tema de pesquisa advém da prática profissional da autora que desde 2003 atua como psicóloga escolar em equipes multidisciplinares da SEE-DF promovendo o acompanhamento das queixas escolares, identificando Anee's e realizando observações e intervenções psicopedagógicas no contexto escolar. Nestes oito anos de atuação profissional a autora verificou, nas instituições escolares que atendeu e nas que assiste atualmente a recorrência do discurso entre os professores de que não foram preparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais e promover a inclusão escolar.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo geral investigar e refletir sobre o desenvolvimento de competências na docência para promoção efetiva da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais em instituições públicas de ensino do Distrito Federal e apresenta como objetivos específicos: promover discussões e reflexões a cerca da “práxis pedagógica” analisando o processo de construção das concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem presentes nos discursos dos professores que atuam com Anee's; identificar barreiras e possibilidades no desenvolvimento de competências na atuação docente dos participantes da pesquisa; refletir sobre um desenvolvimento de competências que promova uma prática docente intencional e inclusiva calcada em referenciais teóricos consistentes e propiciar ampliação dos espaços formativos, por meio da atuação da EEAA, na promoção e desenvolvimento de competências na docência com Anee's.

Para alcançar seus objetivos, esse trabalho de pesquisa foi desenvolvido e organizado em seis seções. Inicialmente a autora faz a apresentação do problema de pesquisa originado no discurso dos professores de que não foram preparados para atender Anee's e promover a

Inclusão Escolar. A primeira seção é introdutória e apresenta uma revisão da literatura sobre deficiência e a construção histórica e cultural das concepções que temos até hoje sobre esse tema. Nesta seção também é discutido o conceito de competência em algumas perspectivas teóricas e na concepção histórico-cultural. A segunda seção faz referência abordagem metodológica e apresenta o arcabouço teórico da metodologia qualitativa adotada para realização deste estudo. Essa seção também abrange a caracterização das instituições e dos sujeitos participantes. A terceira seção apresenta o relatório de pesquisa com a contextualização das instituições participantes a partir do Mapeamento Institucional (MI) e a descrição dos resultados obtidos com o Questionário de Pesquisa. Essa seção também traz a análise dos discursos dos docentes participantes a partir dos referenciais teóricos adotados e reflexões sobre o papel da subjetividade na organização do trabalho pedagógico. Na quarta seção são discutidos e analisados os resultados obtidos com os instrumentos de pesquisa correlacionando-os à temática abordada. Essa seção destaca as possibilidades de contribuições da EEAA para desenvolvimento de competências na docência e promoção da Inclusão Escolar. Na quinta seção são colocadas as considerações finais sobre essa pesquisa, suas limitações, contribuições para professores e outros profissionais especializados que atuam em contextos educativos e as perspectivas de futuros estudos sobre o assunto. A sexta seção apresenta as conclusões deste trabalho de conclusão de curso.

I. Fundamentação Teórica

1. História e concepções sobre deficiência

A História da deficiência se confunde com a história da humanidade, pois desde que existem seres humanos, existem pessoas com deficiências. O homem primitivo, por exemplo, era abandonado pelo bando quando adquiria alguma deficiência física, pois não era considerado útil nas caçadas. Em algumas culturas, como a dos índios Yanomamis, os recém nascidos fracos e/ou deficientes eram eliminados. Já nas sociedades ocidentais as deficiências mentais eram consideradas possessões demoníacas e os deficientes eram responsabilizados pelos pecados de suas famílias. Dessa forma percebe-se que o processo sócio-histórico e as dinâmicas culturais interferem na vivência dos indivíduos desde o nascimento, é o que Vigotsky denominou ontogênese. Vigotsky (1989,1993,1994 e 2000 apud SILVA, D.N.H & cols, 2010)

A História da deficiência foi marcada pela dor, sofrimento, culpa, e, principalmente, pelo preconceito, ou seja, os acontecimentos que permearam as deficiências contribuíram para as representações que a sociedade contemporânea construiu sobre o tema. Tais representações refletem o que foi comunicado de geração e geração, mas para Vigotsky o desenvolvimento de uma criança com deficiência e de uma criança normal seguem as mesmas leis gerais se diferenciando apenas nas peculiaridades do desenvolvimento de cada uma, o que determinará singularidades de interlocução com os outros e de intervenção no mundo.

A abordagem Histórica Cultural preconiza que o desenvolvimento humano se organiza de acordo com as relações sociais que estabelecemos com nossos pares numa determinada cultura e contexto histórico. Nesse sentido, a percepção dos indivíduos saudáveis sobre a deficiência e do próprio deficiente é constituída de valores, crenças, formas de agir e pensar, que não são inatos, mas construídos nas experiências sociais. Por isso autores como A. R. Luria e A. Leontiev ressaltam o caráter mediador da constituição humana. (SILVA, D.N.H & cols, 2010)

2. Desenvolvimento e Aprendizagem

O ser humano apresenta um processo de desenvolvimento contínuo e permanente que perpassa várias fases da vida, que vão desde o nascimento até a morte, passando pela infância, adolescência, maturidade e velhice. Essas fases são permeadas por estratégias e possibilidades específicas de aprendizagem que levam o indivíduo a constituir-se enquanto membro de um grupo através da construção da sua identidade cultural e personalidade individual. Dois fatores são importantes nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem: *a atividade do indivíduo e as interações que ele estabelece*. Por ser uma espécie social, o ser humano constrói a sua identidade na relação com o outro e enquanto sujeito e se constitui em múltiplos processos de interações com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetos culturalmente representados. Dessa forma a escola é um espaço que mobiliza trocas intersubjetivas onde a subjetividade individual e a social (Gonzáles Rey, 2005) interagem promovendo transformações e orientando o processo de ensino-aprendizagem.

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica, pois o professor não é só mais um adulto, mas a pessoa com quem a criança interage numa tarefa intencional, já que a escola é um espaço institucionalmente constituído para a transmissão do

conhecimento formal acumulado pela humanidade. O ingresso da criança na escola tem objetivos determinados: *aprender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem*. Assim é da responsabilidade do outro social mais experiente, representado aqui pela escola ou sistema formal de ensino encontrar meios para que o aprendiz de fato aprenda independente das suas limitações orgânicas, culturais e sociais.

3. COMPETÊNCIA: Conceito, concepções e perspectiva histórico-cultural

O conceito de competência durante décadas sofreu influências de diversos contextos históricos e de pressupostos ideológicos que visam atender as necessidades e interesses do mercado de trabalho e até hoje exercem influência na educação profissional que visa preparar os trabalhadores “competentes” para que executem tarefas com eficiência, produtividade e pouco desperdício de tempo e recursos. Dessa forma o termo competência sempre esteve vinculado à concepção de desempenho, especialmente pelas influências do Taylorismo/Fordismo e da Taxonomia de B,S Bloom(1970).

Popularmente o termo competência também está vinculado a uma capacidade individual, natural ou adquirida, de fazer alguma coisa. Essa explicação instituiu certo grau de inacessibilidade para se adquirir competências, seja pela crença de ser uma capacidade inata restrita a certas pessoas, seja pela falta de oportunidade de desenvolvê-las (Penna-Moreira, 2007 apud Orientação Pedagógica-EEAA/2010).

Na visão da Psicologia, o termo competência foi relacionado “a necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino de condutas e práticas observáveis” (Ramos,2001,p 02 apud Orientação Pedagógica-EEAA/2010). Tal concepção baseava-se na premissa de que haveria uma correlação entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, essa idéia foi reforçada pela influência que a abordagem behaviorista de Skinner tinha na década de 1960.

Com o advento da revolução tecnológica e a necessidade de níveis mais elevados de formação profissional, que a escola não estava conseguindo alcançar, surge a Abordagem por competências fortemente influenciada pelas concepções teóricas de Donald Schon (1980) que postulavam a formação de um profissional reflexivo, capaz de refletir na ação e mobilizar recursos diversos (conhecimentos, habilidades, técnicas, etc.).

A partir dessa tendência, a educação regular reformulou currículos e o sistema de ensino, a nova LDB 9394/96, por exemplo, se apropriou de alguns desses referenciais e das

influências de outros teóricos como Le Boterf (1994) e Perrenoud (2002), adotando um currículo pautado no desenvolvimento de competências. No que se refere à competência na docência, Perrenoud (2000) faz referência ao ofício do professor e a necessidade do desenvolvimento de competência nas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas na atividade docente para a promoção de um ensino de qualidade. O mesmo propõe algumas competências pertinentes à prática docente:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 4- Trabalhar em Equipe;
- 5- Participar da administração acadêmica;
- 6- Utilizar novas tecnologias;
- 7- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- 8- Administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud (1999) define competências como capacidades que se apóiam em conhecimentos onde o profissional competente domina saberes e consegue articular o seu conhecimento com a realidade dos sujeitos com os quais irá atuar. Assim, a competência compreende ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas aos saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, o “saber fazer”.

Para Freire (1996), a formação do professor deve ser contínua, ter uma base científica, uma correção ética, respeito aos outros, coerência e capacidade de aprender com as diferenças, respeitando os alunos, suas posições antagônicas de forma a levá-los a se assumirem como sujeitos de procura, de decisão, de opção como sujeitos históricos e de posturas éticas.

O desenvolvimento de competências na docência com Anee's proposto nesta pesquisa não se refere apenas à aquisição de um arcabouço teórico-prático a ser ministrados dentro do processo educativo, mas a mobilização intencional dos mais variados recursos, sejam eles tácitos oriundos da experiência prática do professor ou sistematizados.

Marinho-Araújo (2007) afirma que:

Para além das concepções taxonômicas ou cognitivas acerca da compreensão de competências, autores contemporâneos como Le Boterf, 1998, 1994 e Perrenoud 2002, 2001 têm buscado uma

ampliação conceitual a partir da qual se entenda competência como um processo auxiliar no enfrentamento de uma realidade mutável e histórica, que exigem escolhas e decisões (p.24)

O desenvolvimento de competências implica na mediação desses recursos a fim de potencializar a transformação da informação em conhecimento e a transformação da prática a partir da reflexão na ação. Assim, cabe a escola fazer essa mediação através das relações intersubjetivas constituídas no contexto escolar oportunizando reflexões, circulação de sentidos, conflitos cognitivos, promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tanto dos alunos quanto dos profissionais.

Araújo (2003) propõe o desenvolvimento de competências a partir do perfil profissional dos atores do processo educativo. Para isso é necessária uma ampla discussão a cerca da formação acadêmica dos profissionais atuantes no contexto escolar, no sentido de desenvolver uma identidade profissional calcada em competências técnicas, pessoais, interpessoais e éticas que são constituídas na história pessoal e profissional do indivíduo.

Nessa perspectiva, Araújo defende o desenvolvimento de competências no contexto escolar com intervenções institucionais que proporcionem a saída da concepção de fracasso para a concepção de sucesso escolar. Dentre essas intervenções destacam-se a utilização do Mapeamento Institucional como instrumento não só de levantamento de informações, mas de orientação, avaliação e de redimensionamento da atuação dos Serviços de Apoio nas intervenções escolares. Outras ações importantes são: a criação de espaços de interlocução a fim de propiciar a circulação dos sentidos/significados a cerca das concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento; reflexões a cerca do fracasso como potencializador do sucesso; discussões a cerca da práxis pedagógica como um processo contínuo de reflexão na ação: seja na intencionalidade e flexibilização dos recursos nas práticas educativas, seja na mobilização do desejo do aluno pelo objeto de conhecimento, além da valorização e disseminação de práticas bem sucedidas como forma de desenvolver competências e a consolidação do sucesso escolar.

II - Abordagem Metodológica

1. Metodologia Qualitativa:

A abordagem histórico-cultural enfatiza de forma geral às origens sociais dos processos cognitivos e de maneira particular, a linguagem. A constituição do homem como

sujeito histórico se dá a partir das suas experiências, memórias além das suas histórias pessoais e profissionais que produzem valores, motivações e saberes que estão presentes na sua vida. A aprendizagem da criança começa antes mesmo do seu ingresso na escola e o professor desempenha diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem: papel político, de mediador e principalmente o de articulador de diferentes saberes sendo assim responsável pela organização, estruturação e integração das vivências dos alunos e dos conteúdos formais. Daí a necessidade do docente estar sempre refletindo sobre o espaço onde se desenvolve a prática pedagógica e a cerca dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Rey, 2002, ressalta que na epistemologia qualitativa a subjetividade individual é determinada socialmente, mas esse determinismo não é linear, partindo do social para o individual, mas é um processo que integra simultaneamente a subjetividade social e individual. “[...] O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.” (p. 37).

Na pesquisa qualitativa a informação surge dentro de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa, diferente do que ocorre na pesquisa tradicional onde essa construção se dá restritamente a partir dos dados coletados. Na pesquisa qualitativa a fonte das idéias não está restrita aos dados coletados, mas ao confronto entre o curso do pensamento, conduzido por múltiplas vias, e os dados. A importância do dado está em sua capacidade de produzir “diálogo” com o pesquisador.

Nesse contexto, Rey (2002), enfatiza a influência da comunicação no aspecto teórico e empírico da produção do conhecimento da pesquisa qualitativa em momentos como: *na definição do problema de pesquisa e dos instrumentos de pesquisa* e em outros do processo de pesquisa. Para o autor, a comunicação é um processo importante entre o pesquisador e o pesquisado onde um diálogo constante e rico em conteúdos deve ser minuciosamente investigado já que os diálogos e as reflexões que se sucedem após o primeiro encontro se constituem em elementos essenciais para o envolvimento dos sujeitos com a pesquisa, pois são autônomos e capazes de exercer influência nos rumos da pesquisa.

A pesquisa no ambiente escolar segundo Demo (1996) pode ser vista como princípio científico e educativo. Hoje, não cabe mais o professor reproduzir os conhecimentos para seus estudantes tais quais ele o recebeu de seus professores, é preciso buscar a compreensão dos problemas concretos que se colocam no cotidiano educacional. Nesse sentido, a intervenção pedagógica intencional com a mediação do outro presente

(pesquisador) ou representado é vista como fundamental para provocar avanços no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva pensar em construção de conhecimentos científicos, é pensar no conhecimento sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que se implica em algo que quer conhecer, que se expõe ou não e que tem uma capacidade de representação. Logo, esse conhecimento é dialógico: para se fazer ciência em educação é preciso dialogar com o outro, pois o outro aparece em todos os espaços. A pesquisa, portanto, deve buscar incluir a inter-relação das várias partes do sistema em desenvolvimento dentro de um modelo de *pesquisa cíclica* na qual o pensamento é orientado para objetivos e procedimentos específicos situados no contexto de um círculo de ações investigativas, assim sintetizado: no diálogo (Freire, 1970; 1974; Gónzalez REY, 1997; 1999 apud Maciel e Raposo, 2010)

Portanto a abordagem qualitativa adotada para construção desta pesquisa permitiu um trabalho de campo pautado na participação intencional do investigador no cotidiano dos sujeitos investigados e instituições pesquisadas favorecendo o estabelecimento de importantes redes de comunicação e observações das expressões cotidianas dos sujeitos estudados que se constituem em uma fonte de produção de conhecimentos num contínuo processo de retroalimentação (Maciel e Raposo, 2010). Dessa forma a pesquisadora pôde promover constantes ajustamentos no processo de investigação, especialmente dos instrumentos utilizados, já que estes instrumentos são mediadores da ação da pesquisadora com os sujeitos pesquisados. Além disso, a presença da pesquisadora “in locu” possibilitou a articulação e contextualização dos fenômenos observados e investigados dentro da perspectiva histórico-cultural.

2. Objetivos de Pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar e refletir sobre o desenvolvimento de competências na docência para promoção efetiva da Inclusão Escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em instituições públicas de ensino do Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- 1- Promover discussões e reflexões a cerca da “práxis pedagógica” analisando o processo de construção das concepções de sujeito,

desenvolvimento e aprendizagem presentes nos discursos dos professores que atuam com Anee's;

- 2- Identificar barreiras e possibilidades no desenvolvimento de competências na atuação dos docentes participantes da pesquisa;
- 3- Refletir sobre um desenvolvimento de competências que promova uma prática docente intencional e inclusiva calcada em referenciais teóricos consistentes;
- 4- Propiciar ampliação dos espaços formativos, por meio da atuação da EEAA, na promoção e desenvolvimento de competências na docência com Anee's.

3. Instrumentos de Pesquisa

Na pesquisa qualitativa os *instrumentos*, deixam de ser apenas fonte de dados e passam a ser fonte de produção de idéias, pois eles representam parte de um processo mais amplo onde se estabelecem significados sobre as expressões da amostra pesquisada. Assim os instrumentos descritos abaixo foram escolhidos para realização desta pesquisa porque possibilitam a expressão individual, oral, escrita, e interativa dos sujeitos pesquisados e remetem à produção do conhecimento um caráter interpretativo-construtivo. (González, 1999)

a) Observações: As observações das práticas escolares foram realizadas ao longo da atuação profissional da pesquisadora no atendimento e acompanhamento de queixas escolares em equipes multidisciplinares em escolas públicas do DF, na participação no cotidiano dessas escolas, nos momentos de interação entre pesquisadora e pesquisados e durante a utilização dos instrumentos de pesquisa;

b) Mapeamento Institucional¹: O MI é um instrumento adotado pela EEAA a partir da elaboração da Operacionalização Pedagógica do serviço (OP) ocorrida em 2009 e tem por objetivo mapear e analisar a instituição escolar a fim de conhecer a realidade do contexto educativo, onde a pesquisadora, na condição de psicóloga escolar, poderá investigar e analisar as instituições escolares, evidenciando contradições na organização do trabalho pedagógico com os Anee's e as reais necessidades de desenvolvimento de competência na atuação docente com essa clientela e contribuindo para promover transformações nas práticas profissionais dos atores do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo Geral:

- Refletir e Analisar o contexto de pesquisa e intervenção.

Objetivos Específicos:

- Conhecer e analisar as características da escola tais como: espaço físico, localização, quadro funcional, modalidades de ensino dentre outras informações;
- Investigar, evidenciar e analisar convergências, incoerências, conflitos e avanços a partir da análise documental e observação da prática;
- Conhecer e analisar o processo de gestão escolar e práticas educativas.

c) Oficinas Pedagógicas:

As oficinas pedagógicas fazem parte do assessoramento ao trabalho coletivo proposto pela OP da EEAA. As oficinas utilizadas para essa pesquisa foram realizadas no período de setembro de 2010 durante a Semana pela Inclusão a novembro de 2010. Participaram dessas oficinas professores atuantes com alunos Anee's e/ou alunos regulares, equipe pedagógica dentre outros profissionais interessados.

Objetivo Geral:

- Desenvolver valores de natureza psicológica e educacional na atuação docente com Anee's ressignificando concepções, crenças e mitos que influenciam as práticas educativas.

Objetivos Específicos:

- Despertar o sentimento de inclusão e exclusão por meio de exercício vivencial e desenvolvimento do memorial;
- Discutir coerências e incoerências nas práticas educativas com alunos Anee's;

- Investigar concepções de sujeito, desenvolvimento, aprendizagem e inclusão escolar;
- Esclarecer mitos sobre limitações e potencialidades dos Anee's;
- Investigar a necessidade do desenvolvimento de competências para atuação docente com Anee's.

Atividades Desenvolvidas:

1ª Atividade: Dinâmica da Inclusão X Exclusão

“Os participantes foram convidados a se retirarem da sala e voluntários foram retirados do grupo. Foi solicitado ao grupo maior que formasse um círculo e que os integrantes utilizassem todos os meios para impedir a entrada dos voluntários no círculo. Aos voluntários foi solicitado que se juntassem aos colegas novamente”.

Embora seja uma dinâmica simples, os participantes voluntários expressaram surpresa ao serem impedidos de entrarem no círculo, alguns tentaram varias estratégias para entrar, como ficarem perto de colegas de afinidade, forçando a entrada, outros desistiram ou se emocionaram por reviver o sentimento de exclusão. Após a realização da dinâmica os participantes e a pesquisadora refletiram sobre as sensações que o ato de excluir e ser excluída(o) desperta em cada um de nós. De maneira geral todos os profissionais verbalizaram um sentimento de desconforto ao serem excluídos e ao excluir também, pois, embora fosse uma brincadeira o sentimento foi considerado real para alguns participantes, outros em alguns momentos verbalizaram que “excluir” pareceu até divertido. Esse exercício permitiu a todos os participantes vivenciar o sentimento de inclusão e exclusão os levando a refletir sobre os momentos da sua vida pessoal e profissional em que se sentiram excluídos ou agindo de maneira excludente.

2ª Atividade: Memorial

O memorial² pode ser utilizado como uma espécie de “diário” no qual se registra as transformações vivenciadas durante os momentos de um processo de formação, suas experiências, reflexões, emoções e descobertas. Não é algo pronto e acabado, com roteiro rígido e definido, mas um conjunto de observações e comentários. Na elaboração do memorial podem surgir sentimentos desagradáveis ou sensações prazerosas, pois nele também se

expressa à subjetividade. É provável que alguns se sintam inseguros e desestimulados para escrever, enquanto outros se sintam desafiados a produzir o memorial. É importante potencializar as facilidades ou trabalhar os entraves para a elaboração eficaz do memorial.

Objetivos:

- Refletir sobre as vivências positivas e negativas na vida escolar dos docentes.
- Perceber a influência de experiências pessoais e profissionais na constituição individual e na práxis pedagógica dos participantes.
- Favorecer processos de retomada e de auto-avaliação sobre desenvolvimento e processos de aprendizagem;

Exercício 1: *Lembre-se de dois momentos marcantes da sua história escolar, como aluno, uma recordação agradável e outra ruim. Recorde-se das pessoas que participaram desse contexto, das situações vivenciadas. Identifique de que forma esses fatos influenciaram o seu desenvolvimento? O que foi aprendido a partir dessas experiências? De que forma as pessoas contribuíram para o seu desenvolvimento? Qual a importância dessas pessoas na situação?*

Exercício 2: *Reflitam sobre a sua práxis pedagógica com Anee's e expressem a sua opinião sobre o processo de Inclusão Escolar definindo um ponto positivo e um ponto negativo desse processo.*

Desenvolvimento do Memorial:

Os participantes da pesquisa realizaram registros escritos desses exercícios e em seguida foi proposto trocas de experiências entre os integrantes do grupo que tivessem interesse de colocar experiências vivenciadas observando a relevância desses acontecimentos no seu processo de desenvolvimento enquanto pessoa e profissionalmente e articulando essas vivências a temática da Inclusão Escolar.



Figura 1



Figura 2

d) Questionário:

Tema: Desenvolvimento de Competências: Um Desafio para a atuação docente com Alunos Portadores de Necessidades Especiais

Objetivo: Investigar os saberes e habilidades que os docentes julgavam já ter desenvolvido, não desenvolvido ou que precisam desenvolver na sua atuação com Anee's,

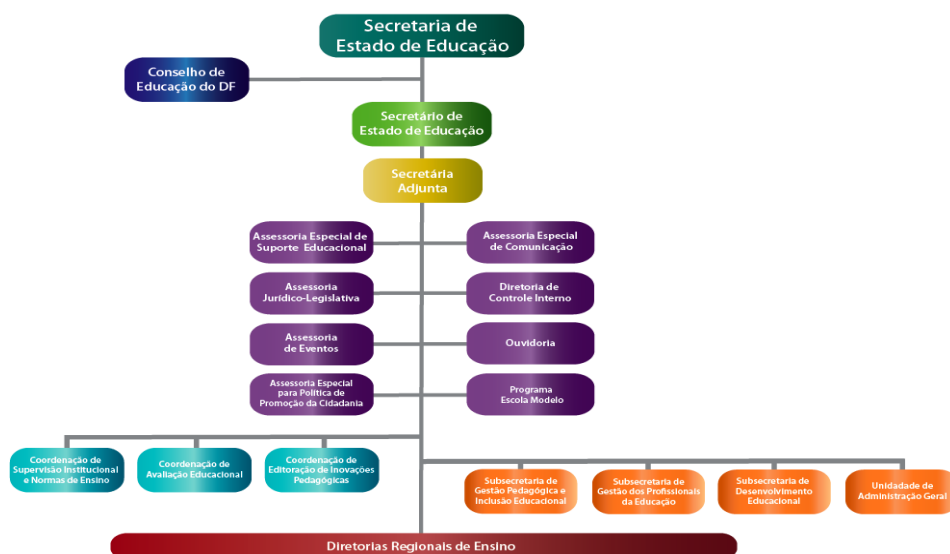
4. Descrição da Amostra:

4.1- Caracterização das Instituições Escolares:

A pesquisa foi realizada com professores que atendem Anee's, em cinco Escolas públicas assistidas pela autora. Essas instituições de ensino estão vinculadas a Gerencia Regional de Ensino (GREC) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-

DF) e estão situadas na cidade satélite de Ceilândia. As escolas pesquisadas serão identificadas pelas letras **A, B, C, D e E**. As mesmas atendem alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, dentro da faixa etária de 4 aos 12 anos de idade e são instituições de natureza pública e de pequeno porte.

4.2- Organograma da Secretaria de Educação do DF:



Fonte: SEE/DF

III- Resultados

1. Relatório de Pesquisa

1.1- Mapeamento Institucional: Contextualizações das escolas pesquisadas

Instituição de Ensino “**A**”: apresenta um contingente de 1.011 alunos regularmente matriculados dentre os quais 12 Anee’s. A instituição “**B**”: possui 755 alunos matriculados e 15 Anee’s. A “**C**”: tem 875 alunos e 19 alunos Anee’s. A “**D**”: possui 892 alunos regularmente matriculados e 21 Anee’s. Finalmente a escola “**E**” tem 865 alunos e 18 Anee’s. Todos os Anee’s das escolas pesquisadas são acompanhados pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e atendidos em Salas de Recursos (SR)

Com relação ao espaço físico, apenas as escolas “A” e “D” possuem espaços esportivos e recreativos (parquinhos, quadras esportivas) em boas condições de uso e adequados para promover situações de lazer e atividades dirigidas que contribuam para uma prática pedagógica lúdica e desenvolvimento do aluno. Nas demais escolas pesquisadas verificam-se a inexistência de espaços físicos e/ou precariedade dos que existem. Vale ressaltar que a Escola Classe “E” chama atenção pela total ausência de condições físicas de acessibilidade aos Anee’s, principalmente àqueles com deficiências físicas que são em número considerável nesta instituição.

Atualmente, no DF, as instituições de ensino possuem Serviços de Apoio para atender tanto os Anee’s como alunos regulares, são eles: Sala de Recursos (SR), exclusiva para atendimento pedagógico dos alunos Anee’s. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) responsável por oferecer suporte técnico-pedagógico aos professores e alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusive os Anee’s e o Serviço de Orientação Educacional (SOE) que promove ações de identificação, prevenção e superação de conflitos no ambiente escolar.

No que se refere à presença das Salas de Recursos existem realidades diferenciadas nas escolas pesquisadas. Nas instituições “A”, “B”, existem espaços físicos satisfatórios e materiais pedagógicos para o atendimento dos alunos Anee’s, sendo que na escola “A” a SR é multifuncional equipada pelo Ministério da Educação (MEC) com recursos tecnológicos que muito contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos Anee’s nesta unidade de ensino. Nas escolas, “C” e “D”, os espaços físicos são pequenos e pouco adequados para atendimento dos Anee’s e os recursos pedagógicos limitados. Já a instituição “E”, embora recentemente tenha sido selecionada para receber a sala multifuncional do MEC, ainda enfrenta a total ausência de espaços físicos e de serviços de apoio, inclusive a SR para atendimento dos Anee’s. A sala multifuncional ainda deverá ser construída.

Em relação à atuação da EEAA no DF, atualmente o serviço é organizado com a presença de um pedagogo exclusivo para cada instituição escolar e um psicólogo itinerante, exceto nos Centros de Ensino Especial que possuem uma equipe exclusiva. Nas instituições pesquisadas, verifica-se a seguinte situação: nas escolas, “A” e “C” as pedagogas iniciaram o serviço neste ano letivo de 2010, sendo que a profissional da escola “C” deixou serviço em outubro; as pedagogas das escolas “B” e “D” têm experiência e conhecem satisfatoriamente as atribuições do serviço. A Escola Classe “E” não tem o pedagogo atuando na EEAA. A pesquisadora, que também faz parte desse serviço, constatou que além das dificuldades em relação aos espaços físicos e materiais, o maior problema enfrentado pela EEAA é a falta de

recursos humanos, principalmente de psicólogos escolares. Embora os profissionais pedagogos sejam maioria nas escolas, estes têm receio de entrar para o serviço de apoio e enfrentar as cobranças dos professores e direção, além de haver uma total ausência de orientações para os profissionais novos, que acabam desistindo em razão das dificuldades enfrentadas seja a falta de formação ou de identificação com o trabalho.

Em relação à elaboração e aplicação do Projeto Político e Pedagógico³ a pesquisadora verificou que ainda há dificuldades entre os profissionais de promoverem discussões e produzirem trabalhos coletivamente. Isso ocorre dada as dificuldades dos docentes em perceber que as divergências de concepções, pensamentos e idéias são parte do processo criativo e produtivo. Em razão dessas dificuldades, o planejamento e organização do PPP acabam ficando na responsabilidade da equipe gestora e coordenação pedagógica que muitas vezes não divulga nem retoma as discussões com os professores, um exemplo disso foi a total inacessibilidade ao projeto na escola **B**. Essas barreiras impedem a execução e articulação das atividades propostas no PPP no cotidiano escolar o tornando mais um documento engavetado. Nos PPPs analisados foram percebidos avanços em relação às propostas de ações para a promoção de ações que promovam a Inclusão como prática escolar bem como a valorização da diversidade, entretanto, na prática ainda há resistências e dificuldades na efetivação dessas ações. Quanto às práticas educativas verifica-se que, o PPP ainda é elaborado com base em objetivos, desenvolvimento de habilidades e competência de forma rígida, sem articulação com as perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, especialmente considerando o contexto histórico-cultural.

No que se refere à gestão escolar nas instituições de ensino pesquisadas observou-se que de maneira geral ainda existem distorções no que se refere à dita “gestão democrática”. Embora seja amplamente divulgado o discurso de gestão compartilhada o que se percebe é que as decisões dentro das escolas ainda se encontram centralizadas nas mãos dos diretores. Isso é evidenciado, por exemplo, na escolha dos coordenadores pedagógicos e na elaboração do PPP onde os professores e a comunidade podem até ser consultados, mas não há garantia de que essas discussões influenciem a tomada de decisão, podendo inclusive ser ignoradas como de fato ocorre.

3. Projeto Pedagógico elaborado anualmente nas dimensões políticas e pedagógicas que orienta as ações e praticas educativas de forma a efetivar os objetivos da escola do ponto de vista metodológico, curricular e avaliativo. (Art. 32 e 35 da LDB 9394/96).

1.2- Questionário de Pesquisa:

O questionário de pesquisa foi respondido por 40 professoras. Conforme Tabela (1), 17.5% das participantes encontram-se na faixa etária de 20 a 30 anos, 45% estão na faixa de 31 a 40 anos, 15% estão na faixa de 40 a 51 e 2.5% possuem mais de 50 anos e 20% não responderam este item.

Tabela 1: Distribuição de Frequência da Variável Faixa Etária

| | Frequência(F) | Porcentagem (%) |
|------------------|---------------|-----------------|
| 20 a 30 anos | 7 | 17,5 |
| 31 a 40 anos | 18 | 45 |
| 41 a 50 anos | 6 | 15 |
| Acima de 50 anos | 1 | 2.5 |
| Não responderam | 8 | 20 |

A Tabela (2) demonstra que a amostra se constituiu de professoras com níveis elevados de escolaridade com 42.5% com nível superior completo, 5% possuem nível superior incompleto, 35% possuem especialização, 2,5% Mestrado e 17.5% não declararam a escolaridade.

Tabela 2: Distribuição de Frequência da Variável Escolaridade

| | Frequência(F) | Porcentagem (%) |
|---------------------|---------------|-----------------|
| Superior Completo | 17 | 42.5 |
| Superior Incompleto | 2 | 5 |
| Especialização | 13 | 32.5 |
| Mestrado | 01 | 2.5 |
| Não responderam | 7 | 17.5 |

Os resultados apresentados na Tabela (3) demonstram que as respondentes consideram que possuem, em sua maioria, saberes teóricos necessários para o atendimento de Anee's.

Tabela 3: Saberes Teóricos (acadêmicos)

| | Desenvolvido | | Não desenvolvido | | À desenvolver | |
|---|--------------|------|------------------|------|---------------|------|
| | F | % | F | % | F | % |
| Tem conhecimento sobre as Teorias de Aprendizagem e Desenvolvimento | 30 | 75 | 03 | 7.5 | 07 | 17.5 |
| Apresenta conhecimentos sobre processos psicológicos relativos ao aluno ANEE | 23 | 57.5 | 05 | 12.5 | 12 | 30 |
| Possui conhecimento teórico sobre a(s) Deficiência(s) com a(s) qual(is) atua. | 27 | 67.5 | 03 | 7.5 | 10 | 25 |

| | | | | | | |
|--|-----------|----|-----------|---|-----------|----|
| Conhece as disposições legais que permeiam a Inclusão Escolar. | 24 | 60 | 02 | 5 | 14 | 35 |
|--|-----------|----|-----------|---|-----------|----|

Na Tabela (4) verifica-se que as participantes da pesquisa estão abertas à escuta dos Anee's frente às suas dificuldades e potencialidades (92.5%), entretanto, um número considerável de professoras desconhecem ou não utiliza tecnologias, metodologias e procedimentos coerentes e articulados com sua práxis pedagógica e com a realidade do Anee (35%), desconhecem ou não utilizam instrumentos de observação e descrição referente ao desenvolvimento e aprendizagem dos Anee's (32.5%) e apresentam dificuldades em promover a adaptação curricular para os Anee's.

Tabela 4: Saberes Técnicos

| | Desenvolvido | | Não desenvolvido | | À desenvolver | |
|--|--------------|-------------|------------------|---|---------------|-------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| Possui conhecimento e utiliza a adaptação curricular para o ANEE. | 27 | 67.5 | 02 | 5 | 11 | 27.5 |
| Conhece e utiliza tecnologias, metodologias e procedimentos coerentes e articulados com sua práxis pedagógica e com a realidade do aluno ANEE. | 26 | 65 | 02 | 5 | 14 | 35 |
| Conhece e utiliza instrumentos de observação e descrição referente ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno ANEE. | 25 | 62.5 | 02 | 5 | 13 | 32.5 |
| Apresenta uma postura aberta para e escuta do aluno ANEE frente às suas dificuldades e potencialidades. | 37 | 92.5 | — | | 03 | 7.5 |
| Possui conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas e procura adaptá-las ao aluno ANEE. | 28 | 70 | 02 | 5 | 10 | 25 |

A Tabela (5) revela que as docentes acreditam que conseguem estabelecer mecanismos de reflexão na ação e avaliação processual a fim de avaliar pontos positivos e negativos na sua práxis pedagógica para orientar ações futuras. (ação-reflexão-ação), 90%, porém, verificam-se dificuldades em manter a assertividade quanto à integração de procedimento e objetivos nas ações desenvolvidas em sala de aula, 27.5%.

Tabela 5: Saberes Práticos

| | Desenvolvido | | Não desenvolvido | | À desenvolver | |
|--|--------------|----|------------------|-----|---------------|------|
| | F | % | F | % | F | % |
| Utiliza saberes prévios, intuitivos e advindos da vivência e da experiência cotidiana, convertendo-os em conhecimentos formais e | 34 | 85 | 01 | 2.5 | 05 | 12.5 |

| | | | |
|---|----|------|----------------|
| usando na resolução de tarefas e/ou situações problemas em sala de aula. | | | |
| Tem uma atitude de Organização e Objetividade no seu planejamento diário. | 34 | 85 | 01 2.5 05 12.5 |
| Mantém assertividade quanto à integração de procedimento e objetivos nas ações desenvolvidas. | 26 | 65 | 03 7.5 11 27.5 |
| Apresenta crenças, estilos que influenciam o modo de agir na sua práxis pedagógica. | 23 | 57.5 | 11 27.5 06 15 |
| Estabelece mecanismos de reflexão na ação e avaliação processual a fim de avaliar pontos positivos e negativos na sua práxis pedagógica para orientar ações futuras. (ação-reflexão-ação) | 36 | 90 | 01 2.5 03 7.5 |

Na Tabela (6) verifica-se que as docentes consideram possuir habilidades interpessoais necessárias para o atendimento de Anee's e promover a Inclusão Escolar.

Tabela 6: Habilidades Interpessoais

| | Desenvolvido | | Não desenvolvido | | À desenvolver | |
|---|--------------|------|------------------|-----|---------------|-----|
| | F | % | F | % | F | % |
| Apresenta capacidade de relacionamento social e interpessoal, pois acredita nas premissas da Educação Inclusiva e valorização da diversidade. | 36 | 90 | 01 | 2.5 | 03 | 7.5 |
| Demonstra capacidade de promover mudanças na sua práxis pedagógica para adequar-se às necessidades dos alunos ANEE's | 35 | 87.5 | 01 | 2.5 | 04 | 10 |
| Possui disposição pessoal e profissional para buscar conhecimentos sobre as necessidades especiais dos alunos e realizar as adaptações curriculares necessárias para promover a aprendizagem deles. | 32 | 80 | 02 | 5 | 06 | 15 |
| Apresenta disponibilidade para ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vistas e formas de aprendizagem e se abrindo ao novo. | 37 | 92.5 | - | | 03 | 7.5 |

2. Análise da Informação:

2.1. O verso e o reverso no discurso docente: concepções, contradições e subjetividade

O processo educativo é complexo, por isso não pode ser analisado apenas pelo seu caráter formativo já que envolve também subjetividade, descobertas, interiorizações e

construção de valores sociais tanto por parte do aluno quanto do professor. Nesse sentido uma “classe” não é apenas um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e “dominados” por um professor, pelo contrario, é um “coletivo”, um grupo de pessoas que interagindo entre si com um único objetivo: promover a aprendizagem. Dessa forma a escola é um espaço que mobiliza trocas intersubjetivas onde a subjetividade individual e social (González Rey, 2005) interage promovendo transformações e orientando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a relação entre o desenvolvimento do sujeito e o conhecimento se reflete na interdependência dos mesmos nos processos interpessoais, culturais e históricos.

A concepção Histórico-Cultural contrapõe-se a visão fragmentada e concebe o homem na sua complexidade, se diferenciando do animal pela sua consciência humana constituída no contexto sócio-cultural de acordo com o desenvolvimento histórico de cada indivíduo. Alguns relatos das professoras participantes desta pesquisa na Oficina Pedagógica revelam concepções de inclusão e exclusão construídas sob influência de experiências pessoais, formação acadêmica e atuação profissional. É possível perceber como o professor, por meio de suas ações, incorpora ao aluno padrões de comportamento e atitudes de acordo valores socialmente construídos tais como: o preconceito racial, de regionalismos, contra os deficientes, dentre outros e reforça a manutenção do processo de “exclusão” em todas as suas faces.

P4: “Uma experiência ruim aconteceu na pré-escola, não pude apresentar uma dança japonesa, nunca me deixaram entrar no grupo de gueixas.... tempos depois eu descobri o motivo: eu era negra e a pele das gueixas é branca.”

P11: “Quando cheguei do Rio Grande do Norte fui estudar na Escola Normal de Ceilândia. Algumas palavras que eu falava viraram motivo de gozação para alguns colegas e também professores. Isso foi muito ruim, logo saí da escola e fiquei afastada por dois anos retornei e conclui”.

P5: “Ano passado tive uma aluna que apresentou muitas dificuldades... o ponto positivo foi que busquei mais informações para fazer a adaptação curricular e ajudá-la... Ela foi diagnosticada e neste ano faz jus aos direitos de turma reduzida e adaptação curricular”.

Os relatos a seguir mostram que as concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem dessas docentes também foram influenciadas por suas experiências como alunas e por concepções teóricas, principalmente as de cunho cognitivo comportamentais. Os

relatos produzidos mostram que as teorias de desenvolvimento fazem parte da formação desses profissionais, seja na organização do seu trabalho pedagógico, seja na sua formação acadêmica e revelam que além de conhecimento a ser ensinado, os professores precisam discutir dentro da escola suas concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem.

P1: *“Sempre fui bem dedicada aos meus estudos, sempre obedecendo à professora como superior...”*

P6: *“Nunca tive problemas com professores, pois sempre fui uma aluna acima da média, o que reforça a tese de que aqueles que se enquadram nos padrões estabelecidos têm mais facilidade em tudo...”*

P5: *“Eu era muito esperta para aprender e isso acabou me prejudicando, porque a professora queria que eu ajudasse em tudo na sala de aula e meus exercícios ficavam sem fazer e ela não se importava com isso, dizia que eu era esperta demais. Num certo dia eu me recusei a ajudá-la e ela me deu um enorme castigo, mandou eu copiar mil vezes a frase: “Devo obedecer e respeitar a minha professora”*

P8: *Recordação ruim: constrangimento pela professora do 2ª série, quando ela pediu que eu lesse a palavra “LEITE” no quadro em voz alta e eu não consegui. Ela gritou, ficou agressiva e me chamou de “burra”*

P5: *“O ponto negativo (da Inclusão) é a demora para o aluno ser diagnosticado e isso acaba interferindo no seu desenvolvimento na sala de aula”*

Tunnes & Martinez (2006) ressaltam que não há uma lei universal de aprendizagem, mas teorias sobre tipos particulares de aprendizagens, ou seja, todas as teorias apresentam uma contribuição significativa para o entendimento desse processo, porém, nenhuma, sozinha, dá conta da complexidade do ser humano, pois desconsideram interferências sócio-culturais na constituição dos indivíduos.

Um dos critérios mais utilizados para o encaminhamento de alunos para a EEAA é a suspeita de que o aluno possua alguma deficiência, já que não aprende. Algumas pesquisas mostram que um dos termômetros do fracasso ou do sucesso de um aluno está nas expectativas que o professor tem sobre ele. Tais expectativas estão geralmente condicionadas

às concepções do professor sobre aprendizagem, desenvolvimento e sobre a inclusão dos Anee's como mostra alguns relatos das professoras:

P27: Ponto negativo (da Inclusão)

*“Ainda me frustro com os resultados obtidos”,
 “Às vezes, em determinadas situações me vejo sem saber o que fazer contando somente com minha intuição, experiência como mãe e professora”
 “Incompreensão por parte dos familiares e a não participação dos mesmos na vida escolar dos filhos...”*

P37: Ponto negativo (da Inclusão)

“Me falta tempo para dar um atendimento digno ao qual o aluno Anee tem direito. Se torna inviável aplicar um Plano Específico dentro de uma sala com 28 alunos “dependentes” (5,6 anos). “ Às vezes me sinto incompetente”

P31: Ponto negativo:

“(ocupam)... o tempo é maior para trabalhar com eles”

As professoras participantes apresentaram vários motivos para o fracasso dos Anee's e obstáculos para a efetivação do processo de Inclusão Escolar que vão desde as questões específicas do aluno especial, da família até fatores relacionados à estrutura física e organização do sistema educacional. Dentre eles podemos destacar:

a) O Diagnóstico:

A culpabilização do aluno pelo fracasso escolar não é uma atitude pessoal do professor, mais uma mostra de que a escola como instituição social é um espaço de contradições, onde ao mesmo tempo em que apresenta um discurso de valorização da diversidade, desenvolvimento global do aluno, formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, também apresenta ações que a tornam uma ambiente de medições e de rótulos, onde os alunos são objetos de avaliação, especialmente, quando estes alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou limitações promovidas por transtornos funcionais ou deficiências.

Há uma grande expectativa do professor quanto ao aluno ser diagnosticado como Anee como uma forma de justificar o fracasso do aluno e eximir o professor de sua responsabilidade de ensinar. Essa busca pelo “por que” o aluno não aprende produz mais um mecanismo de exclusão social que é a medicalização da educação e das queixas escolares.

“São utilizadas explicações e modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos, como o “Fracasso Escolar”, ou seja, se o aluno não aprende, o problema seria um defeito no corpo, provavelmente no cérebro, seja por desnutrição, retardo mental congênito, lesão neurológica ocorrida no parto etc. Werner, 2000 (p. 04)

É importante ressaltar que a naturalização de processos de exclusão social são resultado de uma construção histórica, ideológica, discursiva e moral que torna os acontecimentos imperceptíveis no cotidiano e parte do nosso repertório de ações cotidianas em casa ou na escola. Um exemplo disso ocorre quando o professor avalia com o intuito de selecionar e classificar os alunos em bons e ruins seja pela sua condição biológica, sócio-econômica ou acadêmica criando rótulos que acompanharão o indivíduo por toda a vida escolar. O relato de uma das professoras participantes da pesquisa ilustra bem essa atitude docente:

P9: *“A situação aconteceu em Paracatu. Lá as turmas são separadas por letras: “A”, “B” e “C” e de acordo com os níveis das crianças, eu estudei na 1ª e 2ª séries “A”, porém era uma aluna regular e tímida por isso não me desenvolvi bem. No ano seguinte fui para a 3ª série “B”, mas neste ano despontei, me relacionei bem com os colegas e com a professora... Houve um avanço enorme nas minhas notas. E olha o que aconteceu!!! A professora da 3ª “A” foi me buscar na minha sala: Eu não fui, é claro... A importância do convívio, da integração, da valorização e do respeito à individualidade.”*

Barbosa (2000) acredita que a escola procura situar no outro (o aluno) a responsabilidade por sua suposta incompetência, tendo como base as particularidades orgânicas do sujeito porque admitir suas próprias falhas e do seu conjunto de atores é algo não permeável, para o autor “os professores não toleram a idéia de fracasso profissional, talvez por isso, seja fácil aceitarem a falácia de que algumas crianças não conseguem aprender” (p.04)

b) A organização e estrutura física do sistema público educacional no DF:

Varias docentes participantes da pesquisa evidenciaram a falta de recursos materiais, pedagógicos, as falhas na organização do sistema educacional e o número de alunos em classe como obstáculos para efetivação da Inclusão Escolar. Alguns desses aspectos podem ser verificados nos discursos abaixo:

P2: Ponto negativo (da Inclusão)

“... a disponibilidade de recursos oferecidos pela Secretaria de Educação fica a desejar em alguns casos”

P8: Ponto negativo (da Inclusão)

“A escola não apresenta estrutura física adequada para a acessibilidade dos Anee’s”

P9: Ponto negativo (da Inclusão)

“É a quantidade de alunos em sala de aula em áreas mais carentes”

Essa realidade foi verificada de forma marcante pela autora da pesquisa na escola “E” situada em um bairro carente de Ceilândia em que a demanda por vagas nessa região tem se elevado em razão do crescimento desordenado vivido no DF. Atualmente a escola apresenta um quantitativo significativo de Anee’s, principalmente portadores de deficiência física, entretanto a escola não apresenta estrutura física adequada para dar acessibilidade a esses alunos, além disso, a escola não possui espaço físico apropriado para os discentes realizarem atividades extraclases e para os docentes promoverem uma melhor organização do trabalho pedagógico.

c) A formação do professor:

Embora no Questionário de Pesquisa a maioria das docentes tenha afirmado que possuem conhecimentos e as habilidades definidas como necessárias ao trabalho pedagógico com Anee’s, nos discursos registrados durante a elaboração do memorial a falta de preparo e formação foi o item mais citado pelas docentes como obstáculo para efetivação da Inclusão Escolar o que demonstra que há contradição entre o discurso docente e sua práxis pedagógica.

P1: Ponto negativo (da inclusão)

“O professor não está preparado, sendo que não tem suporte para colocar as suas práticas didáticas em sala de aula, pois deve ter uma atenção especial para o aluno que possui deficiência”

P4: Ponto negativo:

“Despreparo do professor para adequar o currículo, oferecendo atividades adequadas para o aluno”

P15: Ponto negativo:

“O professor quando não tem conhecimento do “problema” do aluno ... tende a excluir o aluno e não incluí-lo”

Os processos de aprendizagem desenvolvem-se em contextos sociais que são mediados por atos de co-construção. Nesse sentido, a intervenção pedagógica intencional é fundamental para provocar avanços no processo de aprendizagem, pois é responsabilidade do outro social mais experiente, personificado no professor encontrar meios para que o aprendiz de fato aprenda.

Nesta perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador na ação. Seria aquele que, nas palavras de Schön (1992) reflete na ação, assim como também repensa a reflexão realizada durante a ação, em um triplo movimento *de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação* na constituição do professor. É necessário pensar uma educação que busque substituir a fragmentação indivíduo-mundo-escola e faça prevalecer uma compreensão mais abrangente e dinâmica das experiências que integrarão a formação de nossos estudantes, em qualquer nível de ensino. Um dos meios para isso segundo Araújo (2003) é o desenvolvimento de competências a partir do perfil profissional dos atores do processo educativo. Para isso é necessária uma ampla discussão a cerca da formação dos profissionais atuantes no contexto escolar, no sentido de desenvolver uma identidade profissional.

A autora também chama atenção para a necessidade de intervenções institucionais que promovam discussões e reflexões a cerca da práxis pedagógica envolvendo os atores do processo educativo (diretores, professores, profissionais da educação e alunos) a fim de mobilizar mudanças no contexto escolar. A reflexão pode ser uma tentativa de transcender o cotidiano, de sair de uma situação alienante que prejudica a escola e seus indivíduos no ato de ensinar e aprender os conteúdos da cultura humana, e de criar um espaço para refletir sobre as possibilidades de construir uma nova realidade.

2.2. Subjetividade e a Organização do Trabalho Pedagógico:

A sala de aula é um dos espaços privilegiados de negociações e de produção de novos sentidos e significados, principalmente dos diferentes conceitos escolares. Isso acontece porque a escola compõe uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. Nessa perspectiva espera-se que o professor conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolve as situações de aprendizagem.

O processo educativo envolve uma relação dialética onde as trocas de informações entre professores e alunos produzem transformações simultâneas nas experiências vividas por todos: na comunidade, no local de trabalho, na família etc. o que faz dessa instituição um espaço intencional de desenvolvimento e aprendizagem sem a qual a humanidade não alcançaria níveis tão acentuados de desenvolvimento científico, tecnológico e nas demais áreas do conhecimento.

A abordagem histórico-cultural destaca o papel do professor como mediador e enfatiza que os conteúdos escolares somente estarão a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação, tomando em conta a função primordial da educação que é a de nutrir possibilidades relacionais. Para que haja desenvolvimento e aprendizagem o conhecimento formal precisa estar em constante interação com seus processos de significação ressaltando que as interações entre professor e aluno não são apenas um processo socialmente estabelecidos, mas um recurso importante para a construção e aprimoramento do conhecimento do educando, assim, a sala de aula é um espaço privilegiado para construção de subjetividade.

Para González (1997) o movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo. Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva.

Para Rey, um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas. Apesar de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de

criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos (González Rey, 1999, 2000, 2002, 2005 e 2006). Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto no aluno que é intencional e esperado como realização, fato que não se pode afirmar que exista da parte do aluno.

O autor destaca metáforas sobre a relação professor aluno. Em uma delas o professor é visto no papel de um jardineiro que fertiliza o solo, semeia, mantém o solo úmido, protege o broto de pragas e ervas daninhas para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos sem interferir na planta. É necessário apenas protegê-la das adversidades para que possa desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais. Nada há o que deva limitar a semente. Essa metáfora ilustra uma educação permissiva, com excesso de relaxamento e indulgência. TUNNES, TACCA e BARTHOLO (2005).

Numa outra metáfora, também compartilhada por muitos docentes, o professor é como uma espécie de escultor que a partir da pedra bruta, delinea e molda formas reconhecíveis, estritamente conforme o plano gestado na imaginação do escultor. É claro que o material de que é feita a pedra bruta impõe algumas condições de limites para a ação do escultor. Limites estes, contudo, muito mais circunscritos aos instrumentos utilizados que propriamente ao que se pretende esculpir. O que importa, pois, é o que foi planejado; o projeto que dirige e justifica todas as ações e os meios a serem empregados. Nada mais há que deva impor restrições ao plano do escultor. Essa metáfora representa uma educação autoritária que desliza nos eixos da restrição e da compulsão (Buber, apud Murphy, 1988). Sobre essas visões, podemos dizer que “o educador jardineiro não tem confiança suficiente; o escultor tem-na em excesso” (Murphy, 1988, p.90).

À primeira vista, ambas as formas de educação – a das tendências à liberdade e a do hábito do autoritarismo – são individualistas. A primeira confere pleno exercício ao “individualismo dos alunos por não estabelecer um ideal comum que limite suas diferenças pessoais, enquanto a segunda permite o livre reinado do individualismo do educador, cuja teoria, aparentemente, dá-lhe o poder de moldar cada aluno à sua própria imagem. Mas essa segunda suposição, de nenhum modo, corresponde à verdade. Se cada professor pudesse confrontar seus alunos com um padrão particular a que ele quer que atendam, o resultado seria o caos, a desordem, e não o individualismo” (Buber, apud Murphy, 1988, p.90-91).

O ensino é, fundamentalmente, dialógico, onde o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro. Admitida como função primordial da educação o nutrir possibilidades relacionais, a relação professor/aluno deve, necessariamente, pautar-se na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela palavra, e na maneira com que o professor, efetivamente, promove métodos disciplinados, críticos e reflexivos de questionamento e indagação, que Buber considera essenciais para a aprendizagem e o conhecimento autênticos. (Murphy, 1988)

A promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, que oferece a ajuda. Ajudar é possibilitar o fazer com; é dialogar, portanto, se o ajudante for o professor, a ajuda é planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, conforme já foi colocado. Logo, é preciso conhecer o que já há; novamente, o diálogo. Conhecer o que há para definir o que poderá ser. Nesse jogo assimétrico, professor e aluno ferem-se, atingem-se mutuamente. O aluno dirige o seu próprio processo de aprender, restringindo, ativamente, as possibilidades de ação do professor. Por seu turno, o professor é quem planeja e cria as condições de possibilidade de emergência das potencialidades do aluno, como querem, em acordo, Buber e Vigotski: criador que cria a criatura em liberdade. Liberdade não como meio ou como fim, mas como parte constitutiva do ato mesmo de criação. Por isso, pode-se deduzir que, também para Vigotski, educar é nutrir possibilidades relacionais. Nessa perspectiva, ensinar e aprender traduz-se num encontro que revela e que compromete.

O professor é uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno. Assim, trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta. O desenvolvimento psicológico é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura. “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e crescer de modo partilhado” (Góes, 1991, p.20). Portanto são necessárias parcerias nos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento.

Assumir-se como professor requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias

e ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam (Tacca, 2000). Conjugar isso exige compromisso e responsabilidade com o aluno, o que permite avançar na exigência da compreensão da pessoa no processo de ensinar e aprender.

Portanto, a formação continuada tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências junto aos professores que atuam com Anee's, pois além de ter conhecimento, estabelecer metas e objetivos sobre o que é preciso ensinar, o professor deve ser capaz de articular os saberes teóricos e os saberes práticos na organização do trabalho pedagógico considerando as especificidades desses alunos.

IV. Discussão

1. Desenvolvimento de Competências: Um Desafio para a atuação docente com Alunos que apresentam necessidades educacionais especiais

Durante muito tempo o conceito de competência esteve associado à idéia de objetivos, desempenho e capacidade, mas a partir da sua ampliação conceitual esse termo deve ser entendido como ação reflexiva, mobilização de recursos tais como: conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e postura nas relações. Ou seja, desenvolver competências é mobilizar recursos e ferramentas que habilitem o professor, a dominar com intencionalidade e segurança o contexto complexo que é a sala de aula e o ambiente escolar onde o mesmo é chamado a tomar decisões éticas, conscientes e transformadoras.

Segundo os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural o desenvolvimento de funções mentais superiores se dá ao longo da história social do indivíduo que se desenvolve e transforma seus modos de ação no mundo através das relações que estabelece com o ambiente e contexto social. Nessa perspectiva, as ações dos professores expressas nos discursos analisados nesta pesquisa não são orientadas apenas pelos conhecimentos teóricos adquiridos nas suas formações acadêmicas ou pelo domínio de habilidades específicas necessárias à tarefa de ensinar, mas também por suas concepções de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão escolar o que evidencia a necessidade do desenvolvimento de competências como meio para mobilizar habilidades, conhecimentos, reflexões, desejos, interesses e esperanças de forma articulada com a organização do trabalho pedagógico.

Araújo (2003) defende que o conceito de competência não se restringe apenas a conhecimentos teóricos, capacidades cognitivas e relacionais, mas envolve a própria

mobilização desses recursos, dessa forma competência implica em “saber mobilizar”. Levando em conta essa perspectiva conceitual é possível compreender os dados apresentados no Questionário de Pesquisa onde a maioria dos professores afirmou possuir saberes teóricos, técnicos, práticos e habilidades interpessoais para atuar com Anee’s ao passo que, nos registros escritos do e discursos apresentados nas Oficinas, vários docentes afirmaram que não estão preparados para desenvolver o trabalho pedagógico satisfatório com os Anee’s nem para promover a Inclusão Escolar, discurso recorrente em todas as escolas assistidas durante essa pesquisa e que foi o ponto de partida para a realização deste trabalho.

Embora tenham sido evidenciadas contradições entre as respostas do questionário e os discursos registrados, verifica-se que os professores participantes da pesquisa realmente possuem recursos como: formação acadêmica, conhecimentos teóricos, habilidades práticas e cognitivas, etc, porém, precisam desenvolver competências para articular de maneira consciente e intencional esses conhecimentos e saberes dentro da organização do trabalho pedagógico com os Anee’s, pois saber mobilizar implica em conhecer e saber fazer uso dos recursos existentes sejam eles de qualquer natureza utilizando-os nas situações de sala de aula para a qual sejam úteis e necessários.

“Perrenoud (2000, 1999), define competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p7 apud Orientação Pedagógica-EEAA/2010). Para esse autor, as competências não são propriamente os conhecimentos, mas servem-se deles, utilizando-os, mobilizando-os, relacionando-os e ampliando-os mediante a análise de quais decisões são necessárias em determinadas situações. Portanto, o conceito de competência extrapola a memorização ou reconhecimento das técnicas e teorias específicas de cada área do saber, uma vez que o que lhe caracteriza são os “relacionamentos, interpretações, interpelações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir ao vivo, em função tanto do seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (p.8)

Marinho-Araújo (2007, p.24) afirma que;

“A ampliação da noção de competência retira-a da explicação limitada de uma “saber fazer” expressa por meio de “resolver problemas” ou “desenvolver determinados trabalhos”, ancorada em esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização de certos conhecimentos, habilidades e atitudes”(…). O desenvolvimento de competências, focando apenas habilidades ou estruturas cognitivas que o sujeito mobiliza diante de seus objetivos e potencialidades, reduz a concepção de competências a características

individuais, um atributo esperado ao indivíduo, sem implicar um caráter coletivo à combinação de competências demandadas a um contexto profissional específico ou a uma determinada categoria profissional.

Assim a autora esclarece que “construir competências pressupõe considerar, de forma preponderante, o conjunto de influências históricas sociais e culturais e o impacto das práticas sociais na vida pessoal e profissional” (p24). A colocação de uma das professoras participantes da pesquisa revela a complexidade que envolve relação entre o professor e o aluno especial e o impacto dessas interações estabelecidas no contexto da escola, tanto na promoção da aprendizagem como na própria subjetividade da docente:

P17: Ponto positivo (da inclusão):

“Apesar da falta de conhecimento e preparo alguns Anee’s me surpreenderam quanto à capacidade de aprender e evoluir o seu cognitivo, apesar das suas limitações, quebrou o estigma de que me daria um trabalho sobre humano, que em alguns casos realmente exige”

P17: Ponto negativo (da inclusão):

“Alguns casos me marcaram de forma extremamente negativa, onde toda a agitação do aluno refletia no meu psicológico e sempre que chegava em casa me via chorando, me sentia deprimida e descarregava nos meus familiares”

Dessa forma entende-se competência como a possibilidade que as pessoas têm de identificar e mobilizar, reflexivamente, um conjunto articulado de recursos (habilidades, saberes, conhecimentos, comportamentos, potencialidades, afetos, desejos, esquemas mentais, posturas e outros processos psicológicos), diante de uma situação problema, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. Essa ação reflexiva deverá ser articulada aos pontos críticos identificados e ser transferível para qualquer situação, que não somente àquela a qual se destinou originalmente (Araújo, 2003).

Conforme aponta Marinho-Araújo (2007):

A concepção de competência, assim revisitada aproxima-se de uma perspectiva mais ampliada na medida em que busca a construção e a mobilização não só de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas em uma dimensão técnica especializada, mas também de afetos, práxis e atributos de comunicação e de inter-relações, na dimensão histórico-cultural.(p25)

O desenvolvimento de competência requer uma mudança de paradigma na concepção de docência com a re-significação de discursos como do “domínio” que impede que os professores reflitam sobre sua práxis pedagógica e sobre o que “sabem” e “fazem” realmente, pois só assim terão uma visão realista de suas próprias competências profissionais. Para desenvolver competências na atuação docente com Anee’s é preciso romper com a própria concepção de competência apresentada pelos instrumentos de pesquisa, nos quais os professores acreditam estar agindo em sala de aula graças ao seu saber e a sua razão, o que os levam a acreditarem que desenvolver competência equivale simplesmente a adquirir conhecimentos. Para Perrenoud (1999) o desenvolvimento de competências pressupõe mudanças na própria identidade do professor em quatro aspectos.

a) Não considerar uma relação pragmática como uma relação menor:

Em relação à inclusão dos Anee’s muitos docentes acreditam que, se o aluno está incluído tem que acompanhar a turma e o conteúdo da série em curso. Conteúdo esse, diga-se de passagem, descontextualizado e pouco significativo, pois não considera as necessidades e experiências cotidianas do discente. Muitos professores se queixam aos profissionais da EEAA que alguns Anee’s são resistentes a determinados conteúdos e/ou disciplinas, não realizam registros formais ou não atendem aos instrumentos de avaliação sistematizados. Ex: Alunos com transtornos de leitura e escrita, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA-H), com Altas Habilidades (AH), etc. Essa preocupação dos docentes se apóia em uma postura oralista, centrada na transmissão de conhecimentos e onde a aprendizagem é concebida apenas como acumulação de conhecimentos.

Quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais, o professor não é apenas um transmissor, mas um mediador do conhecimento, aquele que deve interagir com o educando, aprendendo, observando, criando estratégias para o crescimento do discente descobrindo e estimulando suas potencialidades. Além disso, o trabalho educacional deve levar em conta e valorizar as especificidades do desenvolvimento de cada aluno considerando a diversidade cultural presentes nas diferentes formas de comunicação e modos de aprender e ensinar no contexto da sala de aula.

b) Aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à lógica da ação:

Trabalhar na lógica de competências significa aceitar, aportar o mínimo requerido, sabendo que o restante virá depois, de maneira mais desordenada, é verdade, porém em função de uma real necessidade. A percepção do potencial do aluno especial depende muito do olhar do professor: Para Rubem Alves *“O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar”* e esse olhar pode se tornar uma profecia auto-realizadora onde o professor que não acredita na capacidade e não valoriza os pequenos avanços do discente acaba agindo e contribuindo para o fracasso escolar do mesmo.

Um exemplo são os alunos com paralisia cerebral que apresentam elevado comprometimento psicomotor, na comunicação e em alguns casos são dependentes nas atividades da vida diária (AVD's). Alguns docentes resistem em aceitar que esse aluno possa aprender e questionam sua permanência no ensino regular, pois associam o comprometimento geral da criança à incapacidade cognitiva para aprendizagem e progressão escolar, pensamento que contribui para a marginalização e assistencialismo com qual que essas crianças são tratadas.

A inclusão de Anee's permeia valores de natureza psicológica e educacional que considerem a “diferença” como fonte de aprendizado, descobertas e possibilidades. Assim, a experiência do professor com um aluno paralisado cerebral pode fazer a diferença e transformar o olhar do docente frente às limitações e potencialidades dessa criança como podemos perceber no relato da situação real a seguir.

“Lucas (nome fictício) de 7 anos, portador de Paralisia Cerebral do tipo tetraplegia espástica frequenta uma turma regular com 28 alunos na Escola “D”. Inicialmente a professora me relatou a dificuldade em aceitar trabalhar com a criança, mesmo assim se dispôs ao desafio. Após conhecer o aluno transformou o seu olhar e a sua prática, demonstrando que para promover a inclusão é necessário perceber o potencial do aluno e estabelecer uma relação de troca onde todos os envolvidos aprendem e ensinam”.

c) Desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno:

Nas Oficinas Pedagógicas as participantes e pesquisadora discutiram a complexa relação entre professor e aluno. Alunos que não são ferramentas, equipamentos ou objetos,

mas seres humanos em desenvolvimento que precisam ser compreendidos e estabelecer uma relação de confiança com o professor. Nesse sentido, percebemos que não adianta enumerar várias ações pedagógicas e metodológicas para que o professor possa utilizar com os Anee's se o docente não desenvolver competências pessoais e interpessoais para enxergar a complexidade da “*mente brilhante*” do aluno com Altas Habilidades (AH) ou do “*pensamento lento*”, de uma criança com Deficiência Intelectual (DI).

O docente precisa reconhecer que, para além das potencialidades e dificuldades desses sujeitos, eles são seres humanos com sentimentos, que às vezes realizam suas atividades acadêmicas com excelência, mas que tem medos e inseguranças ou que realizam suas tarefas com dificuldades, porém dão tudo de si. Por isso tanto alunos com AH como qualquer outro com deficiências precisam ser ouvidos e observados em suas necessidades cognitivas, sociais e, principalmente afetivas, dentro de uma perspectiva sistêmica.

d) Ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação:

O processo criativo pode contribuir para essa construção da identidade do professor e de uma práxis pedagógica pautada na *reflexão-ação-reflexão*, desde que o conceito de criatividade seja entendido não de uma maneira simplista, mas como o desenvolvimento da criatividade dos alunos e de "novas" formas de realizar o trabalho pedagógico e potencializar o processo criativo em outros atores do contexto escolar. (Mitjáns Martínez, 1997)

Martinez, 1997 ressalta que a criatividade deve ser entendida como um processo complexo da subjetividade humana seja no campo individual ou social que se manifesta na realização de "algo" que é considerado ao mesmo tempo "novo" e "valioso" em um determinado campo da ação humana. Estudos dessa autora revelaram que a criatividade no contexto escolar está reduzida à realização de dinâmicas descontextualizadas e atividades de cunho artístico como incentivo a produção de desenhos, murais e festas. Ou seja, embora haja um consenso de que a escola é um espaço propício ao processo criativo, não há intencionalidade e objetividade nas atividades desenvolvidas. Para a mesma a expressão da criatividade no trabalho pedagógico deve envolver novidades valiosas e que de alguma forma contribuam para a aprendizagem e para desenvolvimento dos alunos.

A criatividade dentro do processo de aprendizagem deve ir além de atividades lúdicas isoladas, deve envolver aspectos subjetivos oriundos de diferentes espaços como a experiência cotidiana do aluno e de espaços sociais, não se limitando às necessidades

pedagógicas da escola. Portanto, aceitar a complexidade que envolve o processo criativo é planejar e desenvolver atividades que considerem a individualidade do aluno e permita a sua expressão. Assim a escola estará efetivamente contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para o exercício de uma ação pedagógica criativa é importante que o educador domine não apenas o conhecimento a ser ensinado, mas conheça e reflita sobre as bases teóricas que permeia sua práxis pedagógica bem como as concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem presentes na sua atuação profissional e busque desenvolver competências que o permitam articular os saberes teóricos e os saberes práticos dentro do processo de ensino e aprendizagem considerando cada etapa da vida escolar da criança.

Portanto, para que a Inclusão Escolar aconteça de forma efetiva, com sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos Anee's sob os alicerces da valorização e respeito à diversidade humana é necessária a formação continuada dos docentes, especialmente aqueles que atuam com essa clientela e acima de tudo é essencial que esses profissionais se interessem em adotar uma atuação pautada na abordagem por competências, pois isso envolve transformações na organização do trabalho pedagógico e a construção de uma identidade profissional.

2. Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem: Contribuições para o desenvolvimento de competência na atuação docente com Anee's

A **Equipe de Apoio e Aprendizagem (EEAA)** pode promover ações e a conscientização das funções, papéis e responsabilidades dos atores do processo educativo, principalmente dos professores, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação de práticas educativas (Araújo, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2005).

A atuação da EEAA pode contribuir para o desenvolvimento de competências na atuação docente com Anee's promovendo intervenção e discussões que distanciem o professor de concepções centradas no aluno e pautadas na idéia errônea que este é portador de problemas, distúrbios ou transtornos que justificam a não aprendizagem, ressignificando aspectos do contexto escolar e da relação professor-aluno que interferem significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva a atuação da EEAA está pautada em três grandes dimensões: Mapeamento Institucional; Assessoria ao trabalho coletivo dos professores e Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem

O assessoramento do trabalho coletivo promovido pela EEAA que acontece por meio da inserção do pedagogo e do psicólogo no cotidiano escolar em espaços institucionalizados, próprios do contexto educacional, tais como: coordenações pedagógicas; conselhos de classe, reuniões; projetos e eventos escolares diversos e formação continuada do corpo docente, (Marinho-Araújo e Almeida, 2005) participando da formação continuada dos professores promovendo discussões sobre aplicação de métodos e técnicas pedagógicas, por parte do corpo docente, assim como na prática diária de sala de aula, na realização de projetos interdisciplinares mobilizando competências que atendam as especificidades dos alunos Anee's e promovam uma efetiva Inclusão Escolar.

Assim, os profissionais especializados que compõe a EEAA da SEE/DF podem contribuir para o desenvolvimento de competências no contexto escolar. Para isso, pedagogo e psicólogo devem valorizar as vivências pessoais e coletivas dos docentes que atuam com Anee's e buscar com esses profissionais caminhos que possibilitem o sucesso na organização do trabalho pedagógico a promoção de uma efetiva Inclusão pautada no respeito à diversidade.

V. Considerações Finais:

Este estudo sobre **Desenvolvimento de Competências:** Um desafio para a atuação docente com Alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais propõe, a partir dos instrumentos de pesquisa, análises e reflexões realizadas, a necessidade de um olhar para a dimensão formativa do desenvolvimento profissional do docente que atua com Anee's pautada no desenvolvimento de competências.

Apresenta com base na abordagem histórico-cultural um rompimento com a visão fragmentada de homem, o concebendo em sua complexidade, mostrando que a deficiência é um fenômeno que permeia a história da humanidade fazendo parte do nosso cotidiano e que as concepções de deficiência assim como de inclusão e exclusão foram construídas dentro de um processo histórico-cultural.

Revela que os profissionais pesquisados apresentam uma concepção de competência centrada na aquisição de conhecimentos evidenciando a necessidade de resignificação do termo competência no contexto escolar para a transformação da prática pedagógica desses docentes, pois competências não é só a aquisição de conhecimentos, técnicas e teorias específicas, mas a mobilização reflexiva de recursos e ferramentas que habilitam ao professor dominar com intencionalidade e segurança o contexto complexo que é

a sala de aula e o ambiente escolar onde o mesmo é chamado a tomar decisões éticas, conscientes e transformadoras.

Esse estudo ainda analisa os discursos registrados no “memorial” e produções realizadas nas Oficinas Pedagógicas realizadas mostrando que a prática pedagógica dos docentes é orientada não apenas por conhecimentos teóricos, mas por concepções de sujeitos desenvolvimento, aprendizagem e inclusão escolar. Que essas concepções foram construídas sob influência de experiências pessoais e históricas e que também refletem na atuação docente, na interação com o aluno afetando a subjetividades de ambos.

Resume alguns motivos apontados pelos professores para o fracasso escolar e dificuldades na efetivação da Inclusão Escolar: o *diagnóstico* usado para responsabilizar o aluno pela não aprendizagem e pelo fracasso escolar o que contribui para a psicologização das questões escolares; *A organização e estrutura física do Sistema Educacional público no DF* como a falta de recursos materiais, pedagógicos, falhas na organização do Sistema Educacional, número excessivo de alunos em sala e a *formação do professor*, considerada insatisfatória.

Ressalta a relevância dos estudos produzidos e utilizados para a compreensão do homem, do seu comportamento, personalidade e processos mentais e que nenhuma teoria, por si só, dá conta da complexidade do ser humano, mas seus estudos podem contribuir para o entendimento desse processo, especialmente as que consideram as interferências sócio-culturais na constituição dos indivíduos.

Considera que os profissionais especializados da EEAA podem promover o desenvolvimento de competências na docência com Anee's a partir da participação do pedagogo e do psicólogo nos espaços instituídos pelas escolas como coordenações pedagógicas, conselhos de classes e outros eventos pedagógicos, na construção do Projeto Político Pedagógico e formação de valores de natureza psicológica e educacional que perpassem a inclusão e valorização da diversidade.

A pesquisa realizada contribui para o enriquecimento da atuação profissional da pesquisadora e poderá contribuir para a reflexão dos professores sobre a organização do trabalho pedagógico e para os profissionais especializados que atuam em contextos educativos. A limitação dessa pesquisa se refere necessidade de produção de mais estudos sobre o desenvolvimento de competência no contexto escolar e dentro da perspectiva histórico-cultural. São necessárias também mais pesquisas que encontrem mecanismos para a

mobilização de competências contribuindo para a transformação da práxis pedagógica e consolidação de uma identidade profissional do professor pautada na valorização da diversidade.

VI. Conclusão:

Conclui-se, que a inclusão escolar dos Anee's é de responsabilidades de todos os atores do processo educativo sendo o professor peça fundamental desse processo que é o adulto responsável por ensinar. Dessa forma o docente precisa desenvolver competências na mobilização de conhecimentos e recursos educativos que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, tenham eles qualquer deficiência e independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais.

O professor competente acredita que os alunos com necessidades educacionais especiais têm possibilidades de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar, desenvolver-se e principalmente, aprender, mesmo que por caminhos diferentes, pois esse docente consegue perceber que a forma diferente desses alunos serem e agirem é o que os tornam singulares e que por isso, dentro do processo de ensino-aprendizagem, devem ser ressaltados não os seus “defeitos”, limitações e incapacidades, mas as possibilidades e potencialidades. Nesse sentido a pesquisa mostrou que a Inclusão Escolar envolve a competência na atuação docente e aspectos subjetivos do próprio professor e de outros indivíduos envolvidos no processo de inclusão família, escola e aluno evidenciando a necessidade de professores competentes que tenham uma visão sistêmica do seu aluno e do processo educativo.

Nessa perspectiva, desenvolver competências na docência com aluno Anee's, dentro da perspectiva histórico-cultural, permitirá a preparação de professores para uma atuação pedagógica pautada na mobilização reflexiva e intencional de conhecimento, recursos pedagógicos e afetividade para transformar a práxis pedagógica e promover o sucesso escolar dessas crianças. Para isso é importante a formação continuada do professor dentro e fora do ambiente escolar com incentivos a pesquisas e cursos que incentivem reflexões sobre o papel da escola, o sentido da prática docente e a ressignificação de discursos e concepções a fim de resgatar a essência da educação, transformá-la e consolidar uma nova identidade para uma das profissões mais fascinantes e desafiadoras em nossa sociedade: ser professor.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, S.F.C (Org) **Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**, Alínia, São Paulo, 2006.
- ARAUJO, C.M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a formação continuada**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2003.
- DESSEN, M.A e JUNIOR, A.L.C. **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Artmed, Porto Alegre, 2005;
- LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: Aspectos culturais, neurológicos e Psicológicos**. Série “Separatas”, Grupo de estudos do Desenvolvimento Humano. São Paulo: 1997.
- MACIEL, D.A e BARBATO, S (2010). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar:.** Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escola. IP/Unb, Brasília, 2010.
- MACIEL, D.A e RAPOSO, M.B.T (2010). **Metodologia e Construção do Conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escola. IP/Unb, Brasília, 2010.
- MARINHO-ARAUJO, C.M. e ALMEIDA, S.F.C (2005). **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas;Alínea
- MITJÁNS MARTINEZ, A: **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem** - Uma relação necessária? em TACCA, M C: Aprendizagem e trabalho pedagógico, AlíneaEd.: São Paulo,2006
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** : Saberes necessários à prática educativa 23 ed; Ed: Paz e Terra, 1996.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Artmed. Porto Alegre, 1999;
- TUNNES, E; TACCA, M. C. V. R; MITJÁNS MARTINEZ, A (2006) Uma crítica às Teorias clássicas da Aprendizagem e à sua expressão no campo educativo
- TUNNES, E; TACCA, M. C. V. R; BARTHOLO Jr, R.S. O professor e o ato de ensinar Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005;
- REY, G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179;

- REY, F. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. Tradução por Raquel Souza Lobo Guzzo, revisão técnica do autor. São Paulo. Pioneira Thommson Learning: 2005;
- REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** Caminhos e Desafios. Thompson, São Paulo, 2002.
- SIMÃO, L.M e MARTINEZ, A, M (Orgs). **O outro no desenvolvimento humano:** Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia, Thompson, São Paulo, 2004.
- Secretária de Estado de Educação (2010). **Orientação Pedagógica:** Serviço de Apoio à Aprendizagem, Brasília.
- Secretária de Estado de Educação (www.se.df.gov.br)
- SOARES. M; CARMONA. O; POLONIA, A.C; SILVA, A; SILVA. M& BRANDÃO, S.A – Unb/Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização/PIE-FE em parceria com SEE/DF: Fascículo: Contribuições da Psicologia para a Educação, Brasília, 2002.
- VELOSO, L.A. **O papel da escola no processo de exclusão dos portadores de deficiência mental e os desafios da inclusão educacional:** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, 2004
- VELOSO, L.A. **O papel da escola no processo de exclusão dos portadores de deficiência mental e os desafios da inclusão educacional.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília-Unb, 2004
- VELOSO, L.A. **A ação docente frente à inclusão escolar do portador de Deficiência Mental.** Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Unificado de Brasília- Uniceub, 2004.
- VELOSO, L.A. **Qualidade de vida no trabalho de profissionais de uma escola pública do Distrito Federal:** Tese de Especialização, Faculdade Fortium, 2010

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

TEMA: Desenvolvimento de Competências: Um Desafio para a atuação docente com Alunos Portadores de Necessidades Especiais

Sexo: F () M () Idade: _____
 Grau de Instrução: _____
 Ano em que atua: _____
 Deficiências que atende: _____
 Há quanto tempo atua com ANEE's _____

Este questionário foi elaborado para o Trabalho de Conclusão de Curso Liliene Alves Veloso para obtenção de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva UAB/UNB. Trata-se de um estudo científico, não é necessário identificar-se. As informações solicitadas são de caráter confidencial e só serão divulgadas no meio acadêmico. O mesmo se destina-se, exclusivamente, aos professores que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais especiais (ANEE's) regularmente matriculados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

Marque um (X) considerando os Saberes e Habilidades que você julga já ter desenvolvido, não desenvolvido ou a desenvolver:

| SABERES/HABILIDADES | Desenvolvido | Não desenvolvido | A Desenvolver |
|---|--------------|------------------|---------------|
| Saberes teóricos (acadêmicos) | | | |
| Tem conhecimento sobre as Teorias de Aprendizagem e Desenvolvimento | | | |
| Apresenta conhecimentos sobre processos psicológicos relativos ao aluno ANEE | | | |
| Possui conhecimento teórico sobre a(s) Deficiência(s) com a(s) qual(is) atua. | | | |
| Conhece as disposições legais que permeiam a Inclusão Escolar. | | | |
| Saberes técnicos | | | |
| Possui conhecimento e utiliza a adaptação curricular para o ANEE. | | | |
| Conhece e utiliza tecnologias, metodologias e procedimentos coerentes e articulados com sua prática pedagógica e com a realidade do aluno ANEE. | | | |
| Conhece e utiliza instrumentos de observação e descrição referente ao desenvolvimento e | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| aprendizagem do aluno ANEE. | | | |
| Apresenta uma postura aberta para e escuta do aluno ANNE frente às suas dificuldades e potencialidades. | | | |
| Possui conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas e procura adaptá-las ao aluno ANEE. | | | |
| Saberes práticos | | | |
| Utiliza saberes prévios, intuitivos e advindos da vivência e da experiência cotidiana, convertendo-os em conhecimentos formais e usando na resolução de tarefas e/ou situações problemas em sala de aula. | | | |
| Tem uma atitude de Organização e Objetividade no seu planejamento diário. | | | |
| Mantém assertividade quanto à integração de procedimento e objetivos nas ações desenvolvidas | | | |
| Apresenta crenças, estilos que influenciam o modo de agir na sua práxis pedagógica. | | | |
| Estabelece mecanismos de reflexão na ação e avaliação processual a fim de avaliar pontos positivos e negativos na sua práxis pedagógica para orientar ações futuras. (ação-reflexão-ação) | | | |
| Habilidades interpessoais | | | |
| Apresenta capacidade de relacionamento social e interpessoal, pois acredita nas premissas da Educação Inclusiva e valorização da diversidade. | | | |
| Demonstra capacidade de promover mudanças na sua práxis pedagógica para adequar-se às necessidades dos alunos ANEE's | | | |
| Possui disposição pessoal e profissional para buscar conhecimentos sobre as necessidades especiais dos alunos e realizar as adaptações curriculares necessárias para promover a aprendizagem deles. | | | |
| Apresenta disponibilidade para ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vistas e formas de aprendizagem e se abrindo ao novo. | | | |

ANEXO II

DECLARAÇÃO

As dinâmicas e atividades realizadas durante a Oficina: *Desenvolvendo valores de natureza psicológica na atuação docente com alunos portadores de necessidades educacionais especiais (Anee's)* fazem parte do Trabalho de Conclusão de Curso da psicóloga Liliene Alves Veloso para obtenção de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva UAB/UNB. Trata-se de um estudo científico, não havendo necessidade de identificação dos nomes dos participantes. Assim, autorizo a utilização e divulgação de materiais escritos, fotos e áudio exclusivamente para divulgação com fins acadêmicos e estudos científicos.

Data: ____/____/____