



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 PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Vanuza Célia Sales Silva

Orientadora: Carla Francini H.Terci F. Nascimento

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 PGPDS



Vanuza Célia Sales Silva

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, do Depto.
de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano PED/IP
UAB/UNB - Pólo de Ceilândia.

Orientadora: Professor(a) Carla Francini H.Terci F.
Nascimento

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

Vanuza Célia Sales Silva

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DA REDE PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SOBRE
INCLUSÃO ESCOLAR**

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 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

CARLA FRANCINI H. TERCI F. NASCIMENTO
(Orientadora)

NOME DO EXAMINADOR/A (Examinador/a)

VANUZA CÉLIA SALES SILVA (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

“A definição de inclusão que tem sido propagada é a que significa convidar a que se aproximem aqueles que estiveram historicamente excluídos ou deixados de lado. Esta *‘bem intencionada’* definição pode a princípio parecer poderosa, porém, há uma evidente fragilidade: Quem tem autoridade ou direito para convidar outros? Finalmente, quem está promovendo a exclusão? Já é tempo de nós reconhecermos e aceitarmos que todos nós nascemos “dentro”.

(Shafik Abu Tahir, líder das novas vozes africanas).

Dedico esse trabalho a todas e todos os profissionais da educação que fazem do ofício de ser educador/a seu maior desafio.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a Deus pela minha vida e trajetória. À minha atitude combativa diante das dificuldades que me foram possibilitadas, porém enriquecedoras e possível por intermédio de pessoas postas no meu caminho por Ele.

As pessoas que confiaram e confiam em minhas potencialidades, propiciando-me condições para a materialização de muitos dos meus sonhos profissionais, acadêmicos e pessoais.

Agradeço a minha família nuclear, César e Ceci, meus amores, para além dessa existência.

De maneira especial agradeço à minha orientadora Carla Terceira, pessoa espirituosa, revelando-me ser humana, pessoa generosa e acolhedora.

A Rosimeire Dutra e Vera Cordeiro, psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem/SEEDF, pessoas, profissionais, com quem tenho o privilégio de conviver, aprender e compartilhar experiências inigualáveis. Companheiras da militância política, do trabalho, de curso e da luta.

A Anna Paula Matos mestranda em educação, pela disponibilidade com que se dispôs a fazer as revisões e apontamentos essenciais para a finalização desse trabalho.

A Nicéia A. Alves mestre em educação, profissional da escola, pela simplicidade e disposição de compartilhar o aprendizado acadêmico.

As Escolas públicas, com as quais tenho trabalhado, por serem meu espaço de pensar e fazer reflexões, de relações, onde me constitui pessoa, profissional, onde aprendi a sonhar, a construir e acima de tudo a realizar.

A SEEDF por ter autorizado esse estudo.

A coordenação geral do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UNB.

As professoras, participantes, colaboradoras dessa pesquisa, que gentilmente se dispuseram a participar e cooperar com esse trabalho, o meu profundo agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as concepções de professores sobre inclusão escolar presentes na prática pedagógica de professores de escolas públicas do DF, visando instrumentalizar a relação do trabalho pedagógico para a construção de conhecimentos que permitisse transformar a prática pedagógica. Elaborou-se um roteiro de entrevista narrativa para os professores. Esses foram investigados a partir de suas práticas, para chegar a concepções, o que implica, conseqüentemente perceberem que concepções construíram no percurso de suas práticas de ensino e aprendizagem, e, possibilitando ressignificar essas na perspectiva da educação inclusiva. Foi realizada uma análise qualitativa dos dados, por aproximação de sentido dos conteúdos levantados entre as participantes entrevistadas. As falas foram organizadas e agrupadas em categorias a partir dos temas cujos sentidos eram semelhantes, sendo essas denominadas por uma expressão que melhor as representasse pela força dos temas recorrentes. Verificou-se que o trabalho dos profissionais professores não é fundamentado em uma única concepção de inclusão, o que pôde ser demonstrado pela coexistência de várias percepções e práticas indistintas. Constatou-se que as abordagens dos profissionais da escola são permeadas pela prática intuitiva, discutindo-se, a partir da perspectiva sócio interacionista, as diversas possibilidades relacionais como espaço de aprendizagem para os atores da escola numa cultura colaborativa de desenvolvimento e inclusão escolar.

Palavras chave: Inclusão escolar, concepções, prática pedagógica, vínculo professor-estudante.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
3. METODOLOGIA	28
4. OBJETIVO GERAL	28
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
8. REFERÊNCIAS	50

ANEXOS

A - Carta de Apresentação – Escola (Modelo)

B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo)

APÊNDICES

A – XXX (Modelo da Entrevista com os professores)

B – XXX (Modelo)

C – XXX (Modelo)

INTRODUÇÃO

A Educação como possibilidade de desenvolvimento humano sempre foi uma maneira que encontramos para nos referir a capacidade cognitiva do outro. Entretanto, na perspectiva da educação inclusiva é preciso, vislumbrarmos um novo contexto escolar, onde outras questões e olhares possam ser delineados no relacionar-se com o diferente, principalmente na experiência da escola.

A educação inclusiva pressupõe essas novas interações, principalmente no ambiente pedagógico, onde deveriam ser vivenciadas relações que denominamos de educativas, ou 'pedagógicas'. E através dessas, percebemos a necessidade de usá-la, como recurso, no processo educativo.

Nessa vivência da escola surgiu o interesse pelo tema inclusão. E também na vinculação direta com a nossa trajetória profissional na atuação do serviço especializado como psicóloga, investigando e desafiando, a fazer da psicologia escolar no apoio à inclusão.

A psicologia escolar como área do conhecimento humano tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois além da sua interface com a Pedagogia e Educação - áreas do conhecimento que dialogam e se re-constroem em constante interação.

Vem sendo complemento para novas ações pedagógicas pela consideração, sobretudo, das condições oferecidas pela educação escolar contemporânea, bem como pela consideração das peculiaridades relacionais dos atores da escola, visto em sua cultura e subjetividade.

As diversas queixas escolares são hoje uma rotina no dia-a-dia da escola, bem como no dos profissionais de apoio pedagógico. E essa demanda quase sempre é oriunda do professor, raramente vem dos pais e está sempre vinculada ao desempenho escolar do estudante. Conseqüentemente, e em virtude da perspectiva da escola inclusiva, essa demanda vem crescendo significativamente.

Crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, rotineiramente são encaminhadas aos psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, psiquiatras, geneticistas e até aos pediatras para

que seja realizada a possível identificação das dificuldades ou transtornos de aprendizagem que possam *acometê-las*. Professores com dificuldades nesse processo - de ensino e aprendizagem - recorrem sempre ao serviço de apoio pedagógico como demanda do estudante, ou seja, de aprendizagem.

Na Secretaria de Estado de Educação do DF foi instituído um serviço de apoio pedagógico desde 1968, e regulamentado por meio de portaria (254/2008) composto por profissionais pedagogos e psicólogos escolares denominado: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem - EEAA; numa proposta de trabalho que, atualmente, visa contribuir para o aprimoramento das atuações institucionais e profissionais dos atores da escola, bem como colaborar para a promoção da melhoria do desempenho de *todos os estudantes*, com e sem necessidades educacionais especiais, que apresentem dificuldades no seu processo escolar, tal serviço viabiliza a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

O serviço atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas (Araújo, 2003; Marinho-Araújo e Almeida, 2005 apud GDF, 2010, p.66 – OP do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem).

Nessa proposta de trabalho os profissionais utilizam-se da metodologia de uma atuação conjunta e interdisciplinar entre os profissionais promovendo uma interface e articulação para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; por meio das ações institucionais, preventivas e interventivas, na assessoria do trabalho pedagógico, subsidiando reflexões, estudos e práticas cotidianas do ambiente escolar, acerca dos tipos de relações e intervenções que propiciem o sucesso escolar, bem como o acolhimento das queixas escolares. (GDF, 2010).

Desde o início da nossa atuação nesse serviço de apoio educacional - EEAA - iniciamos uma proposta de trabalho com as professoras e professores relacionada à inclusão escolar. Percebemos que havia concepções distintas de inclusão, evidenciadas na prática pedagógica, além das *resistências* à temática, falas repetidas pelos profissionais, de forma defensiva, contundente e até mesmo como dificuldade de inovação da prática pedagógica. Percebemos

também que a forma de pensar e agir de alguns desses profissionais, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é muito reticente e determinista, pois a compreensão que se tem da prática na escola inclusiva parte da premissa de que requer uma preparação específica para essa atuação.

Embora a proposta de educação inclusiva deva ser compreendida como um processo de universalização da educação e de qualidade na educação para todos, nas práticas e falas, da maioria dos educadores, está intrinsecamente relacionada a estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a rede regular de ensino público atual exige dos professores uma ação educacional embasada em formação, postura comprometida, uma mudança de perspectiva também voltada para a formação continuada. Ou seja, uma série de desafios sócio-educacionais que o educador deverá superar.

É nesse contexto que a pesquisa surgiu, vinculada ao trabalho final de pós-graduação e interligada a nossa atuação no serviço de apoio especializado, como psicóloga escolar; vinculada a cinco escolas da educação básica na rede pública de ensino da Regional de Ensino Ceilândia – Distrito Federal.

Muito se tem pesquisado sobre concepções de professores na perspectiva da inclusão escolar e questões acerca da escola inclusiva com enfoque nos estudantes com necessidades especiais e na reestruturação da escola, porém, poucos pesquisadores têm se dedicado às questões voltadas à *relação professor e estudantes na perspectiva da inclusão escolar*. Portanto, ao que esse trabalho visa contribuir à literatura da área, voltado para a formação de professores a partir da reflexão da prática pedagógica.

Desse modo, considera-se que este estudo pode auxiliar aos educadores e a escola no desafio de tornar a educação um direito mais equânime, na prática da lógica da inclusão, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psicossociais, culturais e econômicas de todos os estudantes, a partir das relações na escola.

Embora as possibilidades de uma ação-reflexão sobre a prática pedagógica da escola, na construção de uma escola democrática, cidadã, mais

plena e consciente, com os objetivos educacionais voltados às necessidades dos estudantes, passe essencialmente pela ação dos atores da ação educativa enquanto agentes educadores. Desse modo poderá ser favorecedora, a própria prática pedagógica das professoras/es.

Esclarece-se que, do ponto de vista teórico, será abordado no referencial a inclusão a partir da perspectiva das construções sociais e concepções educacionais contemporâneas, percebidas a partir das dificuldades e problemas no processo de ensino e aprendizagem, democratização da educação, bem como do acesso à escola e acima de tudo da transformação social. O *desenvolvimento humano* na perspectiva sócio-histórica e o *papel da educação e da escola*.

Na 2ª parte, será apresentada a pesquisa: objetivos, contexto, metodologia, resultados, discussão e considerações finais.

II - REFERENCIAL TEÓRICO

O princípio fundamental da escola inclusiva, de acordo com as proposições da conferência de Salamanca (1994) e do MEC, tem como princípio norteador contemplar a todos a partir da reorganização do ambiente escolar.

[...] consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem... adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 11).

Impossível considerarmos essa reorganização sem a participação efetiva do professor nesse processo. Esse deve atuar de modo direto implicando maior envolvimento dos atores da escola.

A dinâmica de construção do conhecimento desse profissional na organização e reorganização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tem uma construção plural, requer planejamento, dinamicidade e acima de tudo criatividade, bem como a superação da prática intuitiva traduzida em intencionalidade de ação.

Segundo Araújo e Almeida (2005), a atuação no contexto escolar desfavorece uma prática intencionalmente planejada, pela pouca importância dada ao papel do professor/a nesse contexto, bem como seu processo de formação, sua identidade sua atuação.

Há uma prevalência de ações intuitivas centradas na atuação do professor que tende ao nível empírico sem correlacionar com formação a teórica. Na realidade os professores quando passam a atuação na sala de aula, principalmente na educação básica, se posicionam como mediador entre o sujeito e o conhecimento sem confrontar suas ações cotidianas.

Freire (2002), considera que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir perdendo importância e a prática, ativismo.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (p. 22)

Mantoan (2006) considera que essa reorganização passa pelas práticas desenvolvidas no dia-a-dia do contexto escolar.

Nessa proposta, real e possível, é necessário que haja uma reorganização do trabalho escolar e uma ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. Para tanto, é preciso uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal (MANTOAN, 2006, p. 80).

Entretanto, dessa perspectiva vale destacar que a autora está desconsiderando o elemento principal do processo pedagógico que é a relação professor e estudante, pois não basta mudar a estrutura, se as ações não forem também repensadas, reformuladas.

Zimmermam (2010), nessa mesma linha afirma que.

Esta mudança de perspectiva educacional, que é a Inclusão, propõe que os educadores façam a diferença buscando conhecimento, e contribuindo com uma prática re-significada desenvolvendo uma educação baseada na afetividade e na superação de limites, que as crianças aprendam a respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-as assim para o futuro, a vida e o mercado de trabalho,

pois vivendo a experiência inclusiva serão adultos bem diferentes de nós, e por certo não farão discriminações sócias. (p. 02).

Na escola inclusiva os pressupostos e proposta educacional estão voltados para a necessidade do processo ensino-aprendizagem serem pautados pela diferença de cada um e pelo dinamismo da vida dentro e fora das escolas.

É imprescindível, também, que o professor alterne sua perspectiva, passando a ver o aluno como sujeito ativo e interativo na construção do conhecimento. Além disso, a inclusão só se concretizará como uma educação para todos se levarmos em conta aspectos da relação professor e aluno como processo de troca, de aprendizagem. (MEC, 2005).

Em destaque a compreensão de Tacca (2005) a partir da perspectiva da abordagem histórica cultural que traz a idéia do professor que atua em cooperação na identificação entre ação docente e mediação.

[...] um interlocutor que se coloque na posição de um “outro” face a seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. O “outro” na relação com o professor poderia ser qualquer pessoa disposta a estar em colaboração com ele. Poderiam ser estabelecidos parcerias em que ora um é o mais experiente, ora o outro, em consonância com uma perspectiva de colaboração mútua (TACCA, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que Vigotsky foi um precursor da escola inclusiva, que se constitui como espaço de possibilidades de construções de sentidos e acima de tudo de valorização da singularidade de cada um dos sujeitos, numa visão de conjunto e parceria, na busca da transposição do ideal para o real, mas sempre em cooperação mútua.

De um modo geral é importante ressaltar que a educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação contemporânea porque imputa na escola a responsabilidade de deixar de *excluir* para *incluir*, educando a todos de tal forma que estes tenham formação educacional independente de sua falta de

habilidade ou deficiência, objetivando, assim, que todos possam ter os mesmos direitos de tomar o seu lugar na sociedade.

Visto por essa ótica Tunes e Bartholo (2007) consideram que o conceito de deficiência serve à exclusão.

[...] Eis aí o preconceito da deficiência. É, portanto, um contracenso falar da inclusão dos excluídos quando basta, apenas, não excluí-los, chamando-os apenas pelo nome próprio. (TUNES; BARTHOLO, 2007, p. 54).

No entanto, é possível perceber ainda que em muitas escolas a comunidade escolar esteja à espera de uma 'orientação' sobre o fazer da escola inclusiva que venha de fora do contexto escolar. É como se fosse algo externo que venha 'magicamente' transformar a tudo e a todos.

E numa grande parte das escolas públicas do Distrito Federal ainda prevalece as mesmas rotinas de estrutura escolar, de atitudes do cotidiano que fortalecem a perpetuação de práticas pedagógicas que não condizem com a proposta de educação e escola inclusiva.

Guzzo (2007), numa perspectiva de atuação do psicólogo escolar e compromisso social com esse contexto destaca que

[...] o padrão idealizado pela civilização do dinheiro está longe de ser alcançado em comunidades marginalizadas. E o cotidiano das escolas públicas demonstra bem isto – constitui-se em um cenário da mais explícita forma de exclusão social. E o que é pior uma exclusão no discurso da inclusão (GUZZO in MARTÍNEZ, 2007, p. 18).

Certamente que a prática pedagógica está relacionada tanto as relações na escola quanto ao favorecimento das experiências significativas. Na proposta da *Escola Inclusiva*, transformar a realidade escolar é um dos princípios da inclusão, no entanto nessa nova perspectiva a mudança no olhar do educador é o grande, ou talvez, o maior desafio.

Dos professores espera-se que conduza o seu grupo de estudantes, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvam situações de aprendizagem que planejou. (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005, p. 01).

Portanto, essa postura é um construto em processo. Compreendemos que ser professor no século XXI, ser educador na contemporaneidade é desafiador. E certamente não é estar apropriado das melhores ferramentas que dispõe o mercado tecnológico, nem saber qual são as principais tendências da educação, isso sim é parte da atualização profissional do educador.

No entanto, como destaca Alves (2007), “o estudante deve ser o mais importante, o essencial, pois ele é o agente da ação, e na relação com ele devemos compreender a situação de aprendizagem que está sendo vivida” (p. 02-06).

Segundo esse autor isso só é possível “se mudar a cabeça dos professores”, ou seja, “sempre que considerarmos a relação como promotora do conhecimento será possível ocorrer à aprendizagem”. O autor considera que envolver-se na ação de aprender, tira o educador de um lugar para outro no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o movimento da relação vai delinear o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com as concepções teóricas da aprendizagem desenvolvidas por Vygotsky (1977, 1997, 2003, 2008) esse se interessou por enfatizar o papel da relação social ao longo do desenvolvimento do homem. Significa dizer que o ser humano é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. E assim assinala constantemente a busca de explicar os processos mentais superiores baseados na vivência social do homem na cultura.

Atento à ‘natureza social’ do ser humano - que desde o nascimento vive em constante relação com seus pares, num ambiente impregnado pela cultura - Vygotsky (1988, p. 68) afirmou que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é parte dessa relação.

Para Vygotsky (1988), a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. De acordo com o autor é no processo de aprendizagem, nas relações com os outros que se dá à construção dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental.

Vigotski (1991), presume do entendimento de que o ser humano se constitui como tal mediante as relações social, histórica e cultural, e esse estabelece a aprendizagem como o eixo dessas relações, admitindo ser esta que promove o desenvolvimento. Desse modo, para o autor:

É a aprendizagem que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas. (p. 115)

Assim sendo, estudar essa temática desse prisma nos permitirá compreender e subsidiar a discussão a respeito da prática pedagógica e dos conceitos formulados pelos educadores no processo pedagógico com vistas à inclusão.

Observando o cotidiano das escolas, levantamos as seguintes questões: quais de fato são as concepções teóricas sobre inclusão escolar que sustentam as práticas educacionais vigentes? Como essas concepções estão relacionadas à maneira de agir, de ver e perceber as possibilidades relacionais – função primordial na educação – dos educadores, no que diz respeito à inclusão?

Inclusão Escolar

A Inclusão Escolar é uma discussão que vem se ampliando no contexto da educação e ganhando espaços em virtude das possibilidades em torno da diversidade humana. É tida na atualidade como uma proposta que possibilita o avanço no desenvolvimento educacional, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudanças significativas de hábitos, atitudes e concepções.

A sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças, onde é possível perceber e vislumbrar a necessidade de uma nova era e um novo fazer educacional.

Beyer (2006) aponta que a perspectiva histórica e conceitos da inclusão não é um movimento ou projeto de governo, muito menos modismo. Segundo esse autor o movimento histórico da inclusão tem o seu marco, na Conferência de Salamanca na Espanha, pela ampliação dos conceitos que essa veio dar ao tema.

O ápice desta progressão, com uma cronologia definida de avanços, transformações institucionais e revisões conceituais, deu-se com a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Dela resultou *A Declaração de Salamanca*, documento sinalizador de uma nova época na educação de crianças com necessidades especiais, em vários países do mundo (BEYER, 2006, p.8).

Segundo Maciel e Barbato (2010), a *Declaração de Salamanca* é considerada como um marco na luta contra o preconceito e a inclusão. Além disso, mencionam as autoras que o marco legal da inclusão é a garantia de *todos* participarem como membros efetivos da sociedade. Portanto, não podemos falar de inclusão sem considerarmos os fatores que gerou essa, em contraposição à exclusão.

Os documentos oficiais do MEC mencionam que essa declaração aponta para uma necessidade maior, um novo tempo, não só na educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas para uma nova

perspectiva educacional no âmbito da escola regular, impulsionando essa política em vários países do mundo e chegando ao Brasil na década passada (MEC, 1994).

Para Beyer (2006), a proposta de inclusão educacional e o movimento brasileiro, com início na década de 1990 tiveram como matriz a política educacional de inclusão originada pela Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da conferência de Jomtien na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, que contou com a participação de instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, ciência e Cultura – (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nesse fórum internacional além da participação da sociedade civil, de representantes dos diferentes governos, inclusive do Brasil, é que foi aprovada a Declaração Mundial do ‘Educação para Todos’- definindo princípios e metas, e com o intento de superar questões históricas, estabeleceu um plano de educação que contemplasse *a todos* ampliando a questão primeira da inclusão.

Portanto, de acordo com Beyer (2006) essa política inclusiva é primordial, para ele a educação é uma estratégia, uma chave de mudança, um instrumento de transformação social. Porém, como o referido autor destaca, “não se devem depositar todas as fichas das mudanças na Educação, é necessário reorganizar e fortalecer a luta em busca da melhoria da qualidade do ensino, bem como da formação de professores e ampliar o debate a cerca da universalização da cidadania, principalmente quando se fala de inclusão escolar” (p. 06).

Nesse contexto, os foros internacionais (Samalmanca - 1994, Jomtien - 1990), apontam para a introdução de novas metodologias de ensino e valorização do magistério, porém, há uma trajetória a ser percorrida dada às construções sociais e concepções educacionais contemporâneas percebidas a partir das dificuldades e problemas no processo de ensino e aprendizagem, democratização da educação, bem como do acesso à escola e acima de tudo na perspectiva da transformação social.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto no Brasil, quanto no Distrito Federal, dada as desigualdades sociais, pois mesmo com a

democratização no acesso à escola, ainda temos a ausência da democratização econômica. Como é possível ofertar escola *para todos* dentro de uma sociedade que só alguns tem direitos garantidos?

Mesmo assim, na perspectiva da inclusão escolar, a Declaração de Salamanca estabeleceu um princípio norteador; sinalizando que as instituições escolares deveriam acolher a *todas* as crianças, independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional, lingüística e outra (MEC, 1994).

A inclusão escolar é entendida como um processo complexo de profundas transformações: na estrutura dos sistemas educacionais e das escolas e nas práticas educacionais. Para Maciel e Barbato (2010) é um recente fenômeno sociocultural que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa que é habitualmente feita entre o individual e o social.

Contudo, a inclusão escolar ainda é uma *dificuldade* a ser enfrentada pelos professores das escolas regulares, necessita de tempo para ser implementada, da mudança de paradigmas e concepções dos educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e concomitante a isso, é necessária a mudança das práticas escolares, permitindo não só o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir o acesso e a permanência desses estudantes nos espaços regulares de ensino.

A concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, de transformação. Uma compreensão que, aproxima a idéia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população, no entanto, necessita da ação (MEC, 2005).

Veja que o MEC distingue a política educacional da política social, no entanto, a política educacional deve ser também uma política social.

Nesse sentido Jannuzi (in Tunes; Bartholo, 2007) apontam para uma primeira contradição, onde é possível observar-se paradoxalmente um discurso repetitivo de valorização da diversidade, enquanto ele é traduzido por práticas

que reproduzem o modo de viver desses países que estão conduzindo as transformações de nosso cotidiano.

A autora destaca ainda, que os grupos de estudos especializados permanecem sem dialogar com os da educação regular apesar do apontamento das grandes dificuldades mostradas nas pesquisas de inserção de alunos.

Na perspectiva da Educação Inclusiva no Distrito Federal todas as seiscentas e quarenta e oito escolas são denominadas *inclusivas*, conforme legislação local - Estratégia de Matrícula da SEEDF - documento publicado anualmente, que regula e normatiza o processo de matrículas na Rede Pública de Ensino do DF, para o ano letivo subsequente, de acordo com o decreto no.28.007/2007, em conformidade com o artigo 104, parágrafo único, da resolução no. 01/2005-CEDF e o Regimento Interno da SEDF.

A portaria em seu preâmbulo estabelece [...] “o modelo de Educação Inclusiva em todas as matrículas e para escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal”.(LEI DISTRITAL Nº 3.218, DE 05 DE NOVEMBRO DE 2003). Essa lei determinou que até 2007, quatro anos depois de sua publicação, todas as escolas do DF teriam de ser inclusivas. Entretanto, a associação mais imediata e comum no ambiente escolar, feita pelos professores, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é a de mais um encargo que o sistema educacional impõe a eles.

Mesmo sendo esses profissionais favoráveis à concepção contida na lei e aparentemente percebendo os benefícios que a implementação da política traria a toda a sociedade, na prática o temor e as preocupações dos educadores são decorrentes, inevitáveis.

Algumas falas dos professores como: *a inclusão é forçada* ou *é inclusão só de fachada, não me sinto preparado*, sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas atípicas no ensino regular, bem como conceber a política de inclusão. Porém, esses profissionais não percebem os demais dificultadores à concretização da política, pelo o fato de não haver a sustentação necessária, como a perspectiva de ação e as mudanças de concepções educacionais dos atores do processo escolar.

Desenvolvimento humano

A psicologia do desenvolvimento estuda como se originam e como se desenvolvem as funções psicológicas que distinguem o ser humano dos outros animais. Preocupa-se em estudar os processos de transformações por meio das interações e dos contextos a qual as pessoas estão inseridas.

Para Maciel e Barbato (2010), o desenvolvimento pressupõe as interações que acontecem em ambientes social, e culturalmente estruturados, que promovem mudança ao longo do tempo implicando em transformações (p. 14).

O desenvolvimento humano é entendido como um processo sistêmico que se constrói ativamente nas relações que os indivíduos estabelecem com o contexto social. E o que é levado em questão é o desenvolvimento harmônico do indivíduo, que integra, não apenas um aspecto, mas todas as dimensões do desenvolvimento, sejam elas: biológicas, cognitivas, afetivas ou sociais; internas ou externas ao indivíduo que vivência e o afetam ao longo da vida.

Abordagens sistêmicas chamam a atenção para importância de se considerar os diversos contextos que não só afetam, mas também são afetados pelo desenvolvimento do indivíduo.

As proposições de Vygotsky (1988) acerca do desenvolvimento são entendidas como processos, posterior ao aprendizado. Para o autor, aprender é adquirir os elementos culturais que dão sustentação e caracterizam a sociedade na qual se está inserido, atribuindo ao processo de aprendizagem um caráter de interação social, de partilha de representações, sendo que o desenvolvimento das estruturas mentais estará diretamente atrelado a uma constante dinâmica de ressignificação dessas representações.

Vygotsky (1977, 1988, 2008) deu grande ênfase às relações de aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Embora se refira à educação e aprendizagem num sentido amplo, é possível identificar em sua obra várias passagens em que dirige sua atenção especialmente à educação escolar e ao aprendizado escolar.

Acredita esse autor que o aprendizado escolar introduz elementos novos no desenvolvimento do estudante, apesar de reconhecer que o aprendizado se inicie muito antes do ingresso à escola. É relevante esclarecer que devido à

importância dada aos processos sócio-históricos, Vygotsky (1988) usa o termo *aprendizado* para designar a via pela qual o indivíduo adquire atitudes, conhecimentos, habilidades, entre outros, tendo como ponto de partida a sua interação com o ambiente e com outros sujeitos.

(...) a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (...) incluindo sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (Vygotsky 1988, p. 57).

A essência da hipótese estabelecida por Vygotsky (1988) de que o aprendizado precede o *desenvolvimento*, ou seja, é a interação entre sujeitos e a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico que irão fornecer a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo.

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (p. 99).

Portanto, a gênese do desenvolvimento (do ser) ocorre de fora para dentro ou ainda, do social para o individual (sócio-gênese). O estudante constrói sua compreensão pessoal de mundo dentro dos limites fornecidos pela cultura social, porém, indo quase sempre além dos mesmos.

Papel da educação e da escola

A Educação tem papel significativo na contemporaneidade, pois é possibilitadora de uma mudança estrutural e verdadeira da sociedade. Porém, há muito a ser construído para que se dê esse avanço, ainda vivemos muitas contradições na atualidade, conflitos pertinentes que vão desde concepções à prática educativa, entrelaçada no papel da escola e a compreensão do ideário dos educadores e da sociedade a respeito de conhecimento, educação, desenvolvimento, escola, relação sociedade e trabalho.

Para Dewey (1971), educação e democracia formam parte de uma totalidade, definem a democracia com palavras liberais, onde os indivíduos deveriam ter chances iguais. Em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro dum universo social de diferenças individuais. Educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer. (DEWEY, 1971 p. 29).

Para Mannheim (1971), a educação é uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Ele define a educação como: “O processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática, porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõe”. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planejamento é a intervenção racional, controlada nessas constelações para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a Educação. (MANNHEIM, p. 34).

O ponto de partida de ambos autores é que a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças.

A Educação é um mecanismo decisivo, determinante, tanto para a produção das exclusões de estudantes nas escolas como para a erradicação dessas mesmas exclusões geradas nas instituições escolares. Há essas duas educações: a que produz exclusões que permanecem veladas no seu processo, como evasão escolar, fracasso escolar, dificuldades de

aprendizagem e avaliação, na medida em que as desigualdades existentes se ampliam, e há uma outra educação profundamente libertadora que valoriza a formação do educando, reconhecendo a realidade do mundo que o circunda, na medida em que constrói opções de uma sociedade mais justa promovendo uma aprendizagem emancipadora (PETRI E ZANON, 2010 p. 06).

Nesse sentido, a educação inclusiva impõe um desafio à sociedade brasileira contemporânea: consiste em romper com estrangulamento do desenvolvimento das crianças. (MACIEL E BARBATO 2010 p. 36).

Para Maciel e Barbato (2010), a escola é uma importante agência social promotora do desenvolvimento e do saber. Porém, nem sempre foi assim. As autoras consideram ainda, que a escola na atualidade não tem revelado um ambiente satisfatório ao desenvolvimento de valores exclusivamente positivos.

No que se refere à regulação da inclusão, as escolas em geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão escolar, acesso e permanência, do estudante ao ambiente escolar e a obrigatoriedade da garantia de vaga para estes estudantes. Entretanto, não conseguem ir mais além, pela não adequação da prática pedagógica.

As equipes gestoras nas escolas compreendem que cumprir a determinação é como respeitar a garantia do acesso e entrada destes estudantes na escola, assim demonstram, serem favoráveis à política de inclusão, porém, não se dão conta do processo junto aos professores e a necessidade de construção desse coletivamente.

Ainda é comum escutar, e até mesmo nos documentos do próprio MEC, no que se refere aos estudantes atípicos, faz referência a alunos com necessidades educacionais especiais como: *os alunos da inclusão*, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos.

Maciel e Barbato (2010) sinalizam ainda a importância de compreendermos que o movimento da educação inclusiva requer a continuidade dos avanços das propostas e experiência de inclusão social. E que no contexto da escola exige reflexão concomitante e continuada permitindo a construção de um olhar diferenciado. Ou seja, a educação inclusiva exige da sociedade, dos sistemas educativos das escolas e dos professores, mudanças.

Sendo essas segundo as autoras potencializadoras da transformação social mais ampla.

É imprescindível, também, que o professor alterne sua perspectiva, passando a ver o aluno como sujeito ativo e interativo na construção do conhecimento. Além disso, a inclusão só se concretizará como uma educação para todos se levarmos em conta aspectos da relação professor e aluno como processo de troca, de aprendizagem.

Nesse sentido Jannuzi (in Tunes; Bartholo, 2007) destaca, que o afloramento do poder da escola pela ação conjunta de seus integrantes (professores e alunos) tem mostrado a possibilidade do aprendizado dos considerados deficientes, tornando-os sujeitos da história, e, portanto, modificadores da situação.

No entanto, compreender e estudar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e da sala de aula é procurar compreender dimensões e sentidos muito particulares das ações que ocorrem no contexto educacional e social e como elas se articulam com a realidade mais ampla.

A função social da escola e seu papel na sociedade, bem como a função social do educador, estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento humano. Requer posições do professor que não são unicamente pedagógicas, mas também políticas ou ideológicas.

Para Freire (2002) ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente. Segundo o autor, a educação é ideológica, mas, dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos.

Vigotski (2001, 2008) destaca as relações sociais determinam mudanças no desenvolvimento. Na concepção do autor o desenvolvimento indica a importância da coletividade e da inserção social dos indivíduos. Ele concebe os processos pedagógicos e a educação como base essencial ao desenvolvimento dos indivíduos e essa atividade amplia no seu contexto sócio-cultural e conseqüentemente histórico.

Nesse sentido Sirgado (1991) apud Tacca; Tunnes; Bartholo (2005) destaca que

A psicologia histórico-cultural de Vigotsky concebe o psiquismo como uma construção social e encontra na mediação semiótica um conceito importante, que corresponde à idéia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois termos de uma relação (SIRGADO *apud* Tacca; Tunes; Bartolo, 2005, p. 02).

Com isso se faz necessário considerar a importância das trocas e as diversas situações relacionais como possibilidades de ensino e aprendizagem por parte dos envolvidos no processo.

As concepções de desenvolvimento e de aprendizagem também já se constituíram em objeto de estudo feito por Vygotski (1977), quando propõe uma análise das teorias que enfocam as relações entre essas concepções, investigando quais são as implicações educativas de determinados princípios teórico-práticos que dão sustentação a essas teorias.

O autor oferece outra perspectiva para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Compartilha daquilo que denomina de fato incontroverso presente em outras teorias do desenvolvimento, afirma que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VYGOTSKY, 1997, p. 42).

Assim, Vigotski (1997) propõe, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente¹, uma nova maneira de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem, além de estabelecer relações diferentes daquelas possíveis. Para ele, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correlação de interações. Essas interações professor e estudante são cruciais para o processo de aprendizagem, pois ampliam a capacidade cognitiva do estudante através das trocas; enriquecendo o desenvolvimento.

¹ Adotamos aqui a tradução de Zona de Desenvolvimento Iminente por ser essa a tradução mais assemelhada a concepção original do autor proposta pela educadora, pesquisadora e tradutora Zóia Prestes em tradução do russo do texto de Vigotski “Sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, publicada em 2008 na GIS – Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.

Segundo Fonte (2005)

É na sala de aula que ocorre o momento crucial da educação escolar, e encontro de duas vidas, ambas buscando crescer e alcançar plenitude comunhão aluno-professor. [...] O relacionamento entre estes dois elementos constitui a chave do processo ensino aprendizagem. [...].(p. 04).

Na perspectiva da cooperação professor e estudantes e de conceber as possibilidades relacionais como função da escola e dos educadores, encontramos nessa afirmação de Fonte (2005) uma correlação a partir da pesquisa da autora.

Há um componente importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: a interação professor-aluno. O aluno e o professor assumem, na sala de aula, posições distintas de cuja interação resultam a aprendizagem e a educação. (FONTE, 2005, p. 05).

A autora ainda destaca a fundamentação teórica como determinante para atuação prática do professor e o estabelecimento do tipo de relacionamento entre ele e seu grupo de estudantes.

De acordo com a fundamentação teórica que o professor adota em sua prática pedagógica ele revela um tipo de relacionamento com o aluno. Podendo ser ele o centro do processo educativo ou permitindo ao estudante se constituir em sujeito desse processo ou ainda, ambos se constituindo em agentes educativos. (FONTE, 2005, p 05).

Além disso, as diferentes formas de relacionamento que o professor adota com os estudantes estão diretamente ligadas às concepções de homem, de sociedade, de desenvolvimento de aprendizagem, de conhecimento, dentre outras.

Consideradas essas questões, focalizaremos nesse estudo, conhecer as concepções dos professores em relação à inclusão escolar e como tem sido sua prática nessa perspectiva, e como essas concepções têm influenciado na prática educacional vigente e de inclusão escolar.

Uma vez que professoras e professores têm função essencial no processo de constituição da escola, na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, conhecer suas concepções a cerca da inclusão escolar nos permitirá contribuir com essa necessidade de mudança emergencial na estrutura da educação, na reflexão da prática da ação pedagógica e iminentemente na formação continuada dos professores.

III- METODOLOGIA

Devido à natureza do fenômeno investigado, foi realizada uma análise qualitativa dos dados, por aproximação de sentido dos conteúdos levantados entre as participantes entrevistadas. Acredita-se que este procedimento possibilita a compreensão das trocas interacionais ocorridas, entre pesquisadora e professoras (participantes da pesquisa).

A pesquisa qualitativa compreende os processos implicados no conhecimento e na forma de produção do conhecimento. O pesquisador estuda os fenômenos ou o modo como eles se dão tentando dar sentido ao analisar e interpretar esses nos termos das significações que as pessoas trazem para os mesmos. (GONZALEZ-REY, 1997).

Isso significa que o pesquisador na verdade, esteja interessado na significação que tal fenômeno ganha para os que o vivenciam.

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, sua ação também tem efeitos que propiciam e constituem elementos de análise. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal - SEE/DF, ensino básico - sobre a Inclusão Escolar na escolarização formal.

Objetivos Específicos:

1 - Examinar que concepções teóricas sobre inclusão escolar que norteiam a prática pedagógica dos professores.

2 - Identificar na relação professor x estudante que elementos foram favorecedores no processo de inclusão escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa tem com referência a abordagem qualitativa que se baseia na realidade, porém, considerando os sentidos. “A pesquisa qualitativa não exige a definição de hipóteses formais. As hipóteses são momentos de pensamento do investigador comprometidos com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento”. (MACIEL; RAPOSO, 2010, p. 82).

- **Contexto da Pesquisa**

A pesquisa surgiu, vinculada ao trabalho final de pós-graduação e interligada a nossa atuação no serviço de apoio especializado, Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem – EEAA, como psicóloga escolar; vinculada a cinco escolas de educação básica na rede pública de ensino da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia – Distrito Federal.

Nessa proposta de trabalho é utilizada metodologia de uma atuação conjunta e interdisciplinar entre os profissionais promovendo uma interface e articulação para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; por meio das ações institucionais, preventivas e interventivas, na assessoria do trabalho pedagógico, subsidiando reflexões, estudos e práticas cotidianas do ambiente escolar, acerca dos tipos de relações e intervenções que propiciem o sucesso escolar, bem como o acolhimento das queixas escolares. (GDF, 2010).

Desde o início da nossa atuação nesse serviço de apoio educacional - EEAA - iniciamos uma proposta de trabalho com as professoras e professores relacionada à inclusão escolar. Percebemos que havia concepções distintas de inclusão, evidenciadas na prática pedagógica, além das *resistências* à temática, falas repetidas pelos profissionais, de forma defensiva, contundente e até mesmo como dificuldade de inovação da prática pedagógica. Percebemos também que a forma de pensar e agir de alguns desses profissionais, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais

especiais ainda é muito reticente e determinista, pois a compreensão que se tem da prática na escola inclusiva parte da premissa de que requer uma preparação específica para essa atuação.

Repactuamos e atualizamos a proposta através da reflexão da prática pedagógica voltada para a educação e escola inclusiva.

- **Participantes**

Três (03) professoras de três escolas de ensino fundamental séries iniciais, sendo uma, (01), de cada uma, das escolas acompanhadas pelo profissional psicólogo escolar. Os respectivos profissionais **professores** são todos pertencentes a escolas públicas do DF.

Sendo que do grupo de professores foram escolhidas uma **de cada escola** por conveniência da pesquisa. Portanto as professoras participantes da pesquisa e os outros participantes das escolas serão representados **pelo grupo pesquisa**.

Estrutura e Procedimento de Construção dos Dados

Para a coleta de dados foram conduzidas entrevistas narrativas. De acordo com Bauer (2002), a entrevista narrativa é um instrumento de coleta de dados e

[...] tem em vista encorajar e estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante da sua vida e do seu contexto social. Sua idéia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (p. 93).

A partir das entrevistas foi realizada a análise de núcleos de sentido. Os núcleos de sentido são formados a partir das investigações dos temas apresentados nas falas que representem os temas psicológico-semânticos. (BARDIN, 1977).

A análise de núcleo de sentido é uma técnica adaptada a partir da técnica de análise de conteúdo categorial desenvolvida por Bardin (1977) caracterizando um olhar particular sobre os dados.

Os temas serão categorizados pelo critério de semelhança e significado semântico, lógico e psicológico. Segundo Vigotski (2008), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.

Para Gonzalez-Rey (1997), o processo de desenvolvimento de indicadores conduz necessariamente ao desenvolvimento de conceitos e categorias novas no curso da investigação, o qual representa um dos momentos mais criativos e delicados da investigação. Essas categorias representam o momento da construção teórica de um fenômeno e através dela entramos em zonas de sentido, que conduzirão a novas categorias que se integrarão a anterior.

Trata-se de investigar as concepções dos professores interpelando-os, não sobre suas concepções, mas sobre suas práticas, o que implica, conseqüentemente, perceberem quais concepções construíram no percurso de sua prática, de ensino e aprendizagem, e, se possibilitarem ressignificar essa na perspectiva da educação inclusiva.

Para a entrevista com as professoras foi utilizado um roteiro constituído por quatro perguntas, sendo a pergunta norteadora a primeira: 1) Me conte da sua experiência com Inclusão Escolar, como tem sido sua prática pedagógica nessa perspectiva? 2) Penso que uma boa maneira de pensar /fazer seu relato pode ser fazendo um percurso da sua prática desde o começo da sua carreira... 3) Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes da sua prática, pois tudo que foi e é importante pra você interessa a nossa pesquisa... 4) Como você percebe a relação professor e aluno na sua atuação e no que diz respeito à inclusão?

A última pergunta foi realizada após o término da narrativa da entrevistada quando da pergunta norteadora.

Quando a narração chega ao fim *natural* o entrevistador inicia a fase do questionamento. Este é o momento em que a sua escuta atenta produzirá resultados. Pois as perguntas devem se referir aos acontecimentos

mencionados na narrativa e aos tópicos da pesquisa (BAUER & GASKELL, 2002).

Para as entrevistas com as professoras foram utilizados, além do roteiro previsto, papel e caneta para registro dos dados e ainda gravador para registro das informações.

Na perspectiva da entrevista narrativa, o informante usa sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Enquanto o entrevistador se restringe ao básico, pois sua influência deve ser mínima, somente encorajando não verbalmente para que o entrevistado possa continuar a narrativa (BAUER & GASKELL, 2002).

Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam suas experiências em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica em estados intencionais que aliviam, ou ao mesmo tempo tornam familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana (BAUER & GASKELL, 2002).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que essa reconstrói a trajetória percorrida dando a esses novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz a pessoa que viveu a experiência, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. A narrativa pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

O critério de escolha das instituições escolares, bem como das professoras participantes da pesquisa se deu por intermédio da atuação da profissional psicóloga escolar, essa pesquisadora, e das ações interventivas realizadas por essa profissional junto aos professores e as escolas que as participantes atuam. As referidas participantes foram abordadas por intermédio desses vínculos profissional e institucional, e foram solicitadas a cooperar com o estudo da pesquisadora, em virtude das experiências das mesmas com inclusão escolar.

Vale ressaltar que foi previamente firmado um contato com a direção das escolas a fim de obter a autorização; e, foi entregue às participantes, um

termo de consentimento livre e esclarecido quanto às questões éticas da pesquisa.

Por meio da análise das narrativas das professoras, realizou-se a categorização das falas por aproximação de sentido. Os temas foram agrupados pelo critério de semelhança e significado semântico, lógico e psicológico. Esta análise se deu de maneira que os questionamentos contidos no instrumento de pesquisa direcionaram para os sentidos que se aproximam com a temática ou núcleo, e a partir disso foram definidas as categorias principais.

Para apresentar tais informações, optou-se por um tratamento qualitativo das narrativas a partir das quais foram levantadas duas principais categorias:

- 1) Concepções sobre inclusão;
- 2) Elementos favorecedores da prática no processo de inclusão escolar.

Estrutura de Análise

Para garantir uma apreciação qualitativa das informações levantadas, inicialmente, foram agrupadas as narrativas das professoras participantes cujos sentidos eram semelhantes. Em seguida, as falas foram denominadas por uma expressão que melhor as representa pela força dos temas recorrentes.

De modo que a partir das falas com, base nos conteúdos verbalizados, os trechos relacionados ao que as participantes correlacionam à sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão ao conhecimento teórico ou o conhecimento adquirido a partir da atuação prática, por exemplo, foi categorizada por: *concepções sobre inclusão escolar*.

Tendo sido atribuída mais uma como categoria principal - *elementos favorecedores do processo de inclusão escolar*.

A primeira categoria definida - *concepções sobre inclusão escolar* - apresenta questões acerca da prática pedagógica e o que permeiam as concepções teóricas dos professores na perspectiva da inclusão escolar. Nesse sentido, buscamos examinar as concepções teóricas dos professores sobre a inclusão escolar, bem como a transposição dessas concepções na

prática pedagógica favorecedora do processo de inclusão escolar, ou seja, de aprendizagem, conseqüentemente desenvolvimento.

A segunda categoria, *elementos favorecedores no processo de inclusão escolar*, apresenta a articulação da prática pedagógica e do envolvimento pessoal do profissional professor bem como as possibilidades relacionais encontradas nos dados da pesquisa.

O quadro abaixo explicita as categorias e seus núcleos de sentidos.

QUADRO 1: RESUMO DAS CATEGORIAS E UNIDADES DE ANÁLISE / NÚCLEOS DE SENTIDO

Categorias	Núcleo de sentidos
Concepções sobre inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Conhecimento teórico</i> ❖ <i>Conhecimento adquirido a partir da atuação prática</i>
Elementos favorecedores da prática no processo de inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Vínculo/estabelecimento de relações;</i> ❖ <i>Envolvimento pessoal e articulação da prática;</i>

Quadro 1

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos que o objetivo desse estudo foi analisar as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal - SEE/DF, ensino básico - sobre a inclusão escolar na escolarização formal. Portanto, algumas questões deverão ser consideradas para compreender o eixo condutor – guia para a questão problema.

A investigação se deu a partir da entrevista narrativa sobre as concepções dos professores, no entanto esses foram interpelados, não sobre suas concepções, mas sobre suas práticas, a fim de que fosse por eles possibilitados dar novos significados às suas vivências pedagógicas conferindo instrumentalização a relação do trabalho pedagógico.

A narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz a pessoa que viveu a experiência, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Ou seja, pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

As informações obtidas por meio das narrativas foram, primeiramente, contextualizadas, e, posteriormente, elencadas em categorias agrupadas pelos núcleos de sentidos, sendo essa formação de agrupamentos feitas pelos significativos em constante relação e discussão com o contexto gerador.

As falas das participantes nos permitiram organizar nessas categorias principais que dialogam com as subcategorias a partir dos núcleos de sentidos.

1 - Concepções sobre inclusão escolar

Pode ser constatado, por meio da análise da pesquisa, que para todas as participantes há uma correlação direta entre inclusão e estudantes com necessidades educacionais especiais. Apesar da literatura sobre o tema e os documentos norteadores sobre a proposta de inclusão apontarem para os diversos contextos e dificuldades de estudantes bem como outras possibilidades, que não somente dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme apresentado no quadro 2.

QUADRO 2: CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

PARTICIPANTE	CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	FALAS EM DESTAQUE
Professora 1	Não teve contato no início da prática com ENEE, somente em 2008 pode ter essa experiência.	Destaca a questão da escola, <i>“ela não estava preparada para receber o ENEE”</i> . Reconhece que foi complicada sua primeira experiência. <i>“E assim, de início foi complicado”</i> .
Professora 2	Experiência com dois estudantes não alfabetizados e uma era diagnosticada.	Ênfase ao procedimento da prática diversificada: <i>“...eu comecei por mim sem ter orientação a fazer... como é que fala... um trabalho diversificado com eles...”</i> Acolhida aos estudantes: <i>“... E esse tratamento eu penso que tem que ser igual pra todos, não importa se ele tem diagnóstico ou não...”</i> Planejamento sistematizado e estudo: <i>“Mas quem vai ter que pesquisar e fazer é você”</i> . <i>“... tem professor que além de não saber, ele não busca auxílio, ele não estuda, não pesquisa”</i> .
Professora 3	Experiência foi muito confusa, pela falta de experiência prática pedagógica.	Ênfase ao vínculo: <i>“a relação do professor com o aluno ... é fundamental, se não temos uma boa relação com o aluno seja ele qual for seja qual a dificuldade que ele tenha ... a aprendizagem não flui ela ... não acontece.”</i> <i>Você tem que ter uma boa relação com o aluno, à criança tem que... olhar no teu olho e sentir confiança em você.</i> Apoio pedagógico e adaptação curricular: <i>“A gente partiu mesmo do apoio da equipe especializada e da sala de recursos”</i> .

Quadro 2

A Constituição Federal por meio do artigo 205 e os seguintes é expressa na garantia de acesso à escola e à educação por parte de **todos** sem qualquer tipo de exclusão, seja ela de cor, raça, origem, idade ou deficiência.

Os fóruns internacionais e o MEC apontam na mesma direção, e ainda, tal direito possibilita aos estudantes terem profissionais especializados e preparados para atender suas necessidades. Entretanto, ainda temos o entendimento da proposta de inclusão associada somente a pessoas com deficiência. Apesar de a garantia de educação para todos, representar pluralidade, diversidade, possível para uma sociedade mais humanizada e plena no exercício da cidadania.

Embora tenhamos, ainda que distanciado, o entendimento sobre a questão da inclusão escolar como política de cidadania, comumente ela é apartada de um contexto social idealizado, reafirmado em Guzzo (2007). “O padrão idealizado pela civilização do dinheiro está longe de ser alcançado em comunidades marginalizadas. E o cotidiano da escola pública demonstra bem isso – constitui-se em um cenário da mais explícita forma de exclusão social. E o que é pior, uma exclusão no discurso da inclusão”.(Guzzo, 2007, p. 18).

Para Maciel e Barbato (2010) “em face da complexidade vislumbrada, a continuidade dos avanços das propostas e experiências de inclusão social, em nosso contexto, exige reflexão concomitante e continuada que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar a nossa complexidade sociocultural e potencializador da transformação social mais ampla” (p. 57).

Portanto, sem aqui atribuir somente ao professor a responsabilidade pela mudança, é considerável que esse seja partícipe da humanização do ambiente escolar, considerando o papel social da escola e dele como agente de relações desse contexto, numa prática traduzida em ações, implicando-se no processo de inclusão escolar.

É possível perceber, a partir do quadro apresentado às falas das participantes 2 e 3 apresentam percepções atribuídas à importância crescente de perceber a relação professor-estudante como significativo no processo de ensino aprendizagem, porém essa relação deve ser compreendida como instrumento de ação da prática pedagógica.

Portanto, é somente a partir das mudanças de prática de ação, que efetivamente podemos dizer da superação do desafio da escola pública de exercer sua função social, sendo esse espaço qualificador, equânime, igualitário.

1.1 - Conhecimento teórico sobre inclusão escolar:

As concepções teóricas evidenciadas no relato verbal das participantes não foram vinculadas a teorias, sejam pedagógicas ou desenvolvimentistas. Apesar de saber que a maioria dos professores tem acesso a este conhecimento em algum momento de sua formação acadêmica ou continuada.

Portanto, o conhecimento teórico sobre inclusão escolar que as professoras norteiam o trabalho pedagógico está relacionado somente ao que é realizado no cotidiano escolar de modo empírico, destacando uma prática intuitiva, de acordo com o quadro 3.

QUADRO 3: CONHECIMENTO TEÓRICO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

PARTICIPANTE	CONHECIMENTO TEÓRICO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	COMENTÁRIOS
Professora 1	Teve disciplinas nessa área na faculdade;	Ênfase na questão do diagnóstico. Considera que o aluno que apresentar dificuldade precisa ser diagnosticado.
Professora 2	Refere-se a uma especialização em Dislexia; Discorda de teóricos que afirmam existir um só jeito de aprender.	Ênfase no olhar diferenciado; prática diversificada, acolhida aos estudantes. Prática intuitiva
Professora 3	Faz referência a Emilia Ferrero.	Ênfase ao trabalho adaptado, vínculo com o estudante e compreensão dos estilos de aprendizagem dos mesmos.

Quadro 3

As falas a seguir ilustram o sentido do conhecimento teórico nas concepções de inclusão escolar das participantes, cujo cerne baseia-se na premissa do professor *preparado* pra trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Conseqüentemente, nessa linha de justificativa a ação a ser proposta para equacionar a situação no referente à temática apresentada e na melhoria da qualidade do sistema público educacional seria qualificar os professores?

P2: Então foi assim que eu comecei por mim, mas assim (sic), nunca chegou ninguém da equipe...

P3: então foi meio complicado... muito pela a minha falta de experiência mesmo.

P1: ... eu ainda não tinha tido contato no início da minha prática com alunos com necessidades especiais. Eu fiz a faculdade, tive disciplinas nessa área, mas ainda quando eu entrei pra trabalhar mesmo na educação ainda não tinha entrado em contato... E assim, de início foi complicado...

Esta prática intuitiva é comum ao contexto das escolas principalmente na educação básica, séries iniciais. Ao que Freire (2002) denominou de '*prática espontânea*.'

As participantes nos seus relatos apresentam autocrítica e reflexão sobre a própria prática, porém dentro de uma visão reducionista da referência de si mesma.

P3: Eu tenho mais essa compreensão agora, antes não tinha tanto...

P2: E só depois de alguns anos é que veio, mas eu sempre procurei ter um olhar diferenciado pra aquela criança, por que tem criança que tem uma dificuldade muito grande de aprender, mas assim... por dizer assim... mas a época eu tenho assim um sentimento... eu procurei trabalhar diferenciado.

Nesse sentido Freire (2002) destaca que ensinar exige reflexão sobre a prática. E que para a realização de uma prática docente crítica "é necessário um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Para o autor o saber que a prática espontânea produz é um saber ingênuo que falta o rigor metodológico. Conforme explícito nessa fala:

P3: ...minha prática foi intuitiva, porque eu apenas parti do princípio que eu não poderia deixar que um menino de sexta série abandonasse a escola né. Como foi o caso do menino, mas ele tinha muita deficiência, um problema muito sério familiar, o pai tinha problema, a mãe tinha problema né! E ele acabou saindo da escola..., acabou desistindo.

Para Rodrigues, (2010) o professor que seja capaz de transpor saberes construídos para sua atividade pedagógica, sendo capaz de superar a prática intuitiva (empírica), e articulá-la com uma prática sistematizada e reflexiva poderá trilhar a superação.

Desse modo, o autor compreende que a valorização da experiência constitui-se num elemento de transposição dos processos de construção de saberes e, ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada de sistematização e avaliação da prática na perspectiva da mudança.

Também compreendemos a valorização da prática, mas essa deve estar articulada com a teoria, para que possa se dar à reflexão da prática da ação, para uma nova prática.

Os conhecimentos teóricos das entrevistadas sobre o tema da inclusão estão referenciados somente pela sua vivência correlacionado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme apresentado na fala da professoras:

P2: ... eu tive experiência de pegar... estar na terceira série e pegar alunos na sexta série, que vieram da 'escola candanga', dois alunos, foi à primeira experiência que eu tive, dois alunos da sexta série na época e colocaram na minha sala, uma menina realmente deficiente, não crescia, tomava remédio, só que apesar dela ser diagnosticada a escola não conseguia ter o atendimento.

P3: Bom meu primeiro momento mesmo de contato com a inclusão foi há muito tempo atrás, eu estava como contrato temporário e trabalhei com meninos com... pouca visão, era baixa visão que chamava. Por que vai mudando a nomenclatura né?

P1: Eu ainda não tinha tido contato no início da minha prática com alunos com necessidades especiais. Eu fiz a faculdade, tive disciplinas nessa área, mas ainda quando eu entrei pra trabalhar mesmo na educação ainda não tinha entrado em contato, mas eu trabalhei num lugar que era bastante carente... que tinha vários seguimentos assim de alunos, ... que eram um pouco além que os demais com relação financeira, financeiramente, e outros que não.

Apesar do amplo debate acerca de inclusão e de alguns anos já seja formalmente concretizado nas escolas públicas do Distrito Federal tal prática, percebe-se que as profissionais da escola, participantes dessa pesquisa, se

apropriam somente do debate e informações sobre o tema do senso comum, sem a busca de um conhecimento mais sistematizado.

Portanto, a partir das situações apresentadas somos conduzido a outro questionamento: Até que ponto a falta do conhecimento teórico implica no atendimento do estudante atípico? Pois se a prática desenvolvida está implicada em tentativa de ensaio e erro, no ano subsequente esse estudante vai estar com outro professor que ainda não desenvolveu as competências para atendê-lo, reiniciando assim o ciclo...

1.2 - Conhecimento adquirido a partir da atuação prática;

A preocupação com a prática gera controvérsias que formalizam concepções equivocadas como *na prática teoria é outra*. Portanto, a experiência da prática só será transposta para a teoria se a constância do método se der da mesma forma que a experiência.

No decorrer das narrativas das professoras foram apresentadas falas cujos sentidos denotavam aprendizagem, a partir de conhecimentos adquiridos com a sua própria prática.

P1: Agora a minha prática eu aprendi muito porque eu tive que adaptar muitas coisas.

P3: E... um outro momento mais especial, com mais experiência foi com a estudante...

Importa os conhecimentos adquiridos ao longo de uma trajetória de trabalho, esses não podem, jamais, serem desconsiderados, no entanto, a dicotomia entre o conhecimento teórico e prático é um paradoxo no processo educacional que delimitam a burocratização dos processos de ensino-aprendizagem atualmente empregados pelos profissionais da escola que impulsionam as diversas justificativas externas.

Essas justificativas põem em evidência dois estágios de dificuldades inerentes à transição da teoria à prática. Primeiro, importa viabilizar ao professor a efetiva assimilação de teorias capazes de funcionar como referencial de concepções ou diretrizes para o trabalho pedagógico; segundo

cumpra estimular um tratamento crítico desse plano de ideias para a transposição da prática à sala de aula.

Para Maciel e Raposo, (2010 p.74) “a escola é uma instituição social complexa marcada por influências variadas e contraditórias ao longo da história”. Pensamos que essa é lugar de contradições também. O planejamento previsto, as relações estabelecidas, e acima de tudo a abordagem teórica adotada.

É possível identificar nas falas das participantes a fragmentação do discurso que respalda o trabalho prático pedagógico, na escola na perspectiva da inclusão escolar. Portanto, cabe nos um novo questionamento:

Será que o conhecimento teórico dos professores passa pela questão da formação desses sob paradigmas de Educação e de aprendizado que não correspondem às necessidades contemporâneas?

2 - Elementos favorecedores da prática no processo de inclusão escolar

Os elementos favorecedores da prática pedagógica, no processo de inclusão escolar, apresentados pelas participantes é destacado no quadro e nas falas, conforme a construção da categoria, no entanto, discutiremos as divergências encontradas pelos significativos em constante relação com a temática. a partir do quadro abaixo (4).

QUADRO 4: ELEMENTOS FAVORECEDORES DA PRÁTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

PARTICIPANTE	ELEMENTOS FAVORECEDORES DA PRÁTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR	ENFÂSE
Professora 1	Escola e gestão preparadas Suporte pedagógico (monitor);	Ênfase na questão do diagnóstico considera que o aluno que apresenta dificuldade precisa ser diagnosticado.

Professora 2	Olhar diferenciado, trabalho diversificado, vínculo professor-estudante, prática planejada e sistematizada	Ênfase no olhar diferenciado; prática diversificada, acolhida aos estudantes. Planejamento e estudo, objetividade.
Professora 3	Conquistar o estudante vínculo é fundamental, relação de confiança	Ênfase na adaptação, apoio pedagógico dos serviços especializados, prática planejada e intencional.

Quadro 4

Na análise dos dados apresentados encontramos diversidade de compreensão dos profissionais no que favorece sua prática - as dinâmicas propostas, seus referenciais de apoio e implicações pedagógicas – entretanto, as evidências dão indícios da pouca permeabilidade da ação do profissional no contexto da inclusão, embora sinalize para uma implicação maior do professor como sujeito da ação pedagógica.

O diagnóstico dos estudantes aparece na fala das professoras como determinante da ação pedagógica, ao mesmo tempo, que delimita todas as dificuldades educacionais como possíveis de um diagnóstico. No entanto, esse sentido requer um debate mais amplo que não é o objeto desse estudo.

Na seqüência será apresentado os dados referentes às duas subcategorias representadas pelos núcleos de sentidos e as relações que se dão entre os participantes e estudantes e o envolvimento pessoal daqueles na articulação da prática pedagógica.

2.1 - Vínculo/estabelecimento de relações:

A compreensão do vínculo entre o estudante e o professor é sempre tida do ponto de vista da afetividade como estreitamento de relação, significando intimidade entre esses envolvidos. Entretanto, a relação professor-estudante, vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo as características psíquicas de ambos, para que se dê o estabelecimento da relação. E conseqüentemente o processo de aprendizagem.

Com base no referencial utilizado percebe-se a urgência de se identificar o professor como um profissional que necessita refletir sobre seu autoconceito, buscando o autoconhecimento e a visão do outro, além da própria interação, pois na relação professor-estudante ocorre uma inexistência de espaço para a subjetividade, para o afeto, para o desejo; sendo essa pouco considerada pela maioria dos profissionais da escola.

É necessário um vínculo afetivo para que se possam compreender as necessidades e o comportamento dos estudantes, bem como suas limitações.

Nesse sentido, nem todas as participantes elencaram o vínculo como fator primeiro na relação professor-estudante, no entanto, consideram esse necessário não só no aspecto da inclusão, mas com qualquer tipo de estudante. Conforme identificado nas falas:

P3: a relação do professor com o aluno não só auxilia, ela é fundamental, se não temos uma boa relação com o aluno seja ele qual for seja qual a dificuldade que ele tenha ou não dificuldade ele tenha, a aprendizagem não flui. Ela não funciona, não acontece. Você tem que ter uma boa relação com o aluno, à criança tem que ter uma boa relação ela tem que olhar no teu olho e sentir confiança em você. Ter um ponto de confiança. Sentir segurança. Mesmo você mostrando seu jeito de ser tem que conquistar seu aluno. Se você não conquistar seu aluno, não rola, não acontece mesmo. Fica aquele entrave.

P2: É! E tem que ter a relação de conquista. Você pode ser rígida, por que eu sou rígida, não consigo fazer atividade com menino correndo, pulando, mas acho eu percebo que a criança, ele sabe quando você está fazendo a coisa certa, - ela pode ter seis anos - mas ela respeita. Ela sabe que você esta fazendo. Quando você deixa o negócio muito solto que a criança percebe que você não... você tem que entrar na sala tendo um objetivo.

Entretanto, a compreensão que o professor tem do estudante e do que deve realizar com ele, implica em como ele desenvolverá seu trabalho. “Do professor espera-se que ele conduza seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolve as situações de aprendizagem que planejou” (TUNES; TACCA E BARTHOLO 2005 p. 689).

“A qualidade das trocas nas diferentes situações de ensino aprendizagem pode significar diferentes possibilidades de desenvolvimento” (TACCA, 2008).

Para Vigotski (1991) é o aprendizado em colaboração que faz avançar o desenvolvimento. Ao professor “cabe-lhe o papel de permitir que o aluno

revele-se por si, mostre-se naquilo que pede como ajuda” (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005 p. 697).

2.2 - Envolvimento pessoal e articulação da prática;

Para desempenhar as funções pedagógicas a contento, o professor deve ter o entendimento que a aprendizagem é um processo complexo, e que cada estudante traz uma singularidade. Deve-se afastar de uma percepção coletivizada do estudante, que traz em si a idéia de que todos aprendem da mesma maneira.

Essa não é a concepção apresentada pelas professoras participantes desse estudo:

P2: Eu percebo assim, eu já tenho idéia de que nem todos nós somos iguais, se não somos iguais você não pode trabalhar igual na turma. Não precisa ir longe: para fazer uma atividade do quadro... Todos copiam igualmente? Não. Uns vão mais rápido, num instante, logo dizem: acabei! Outros, vão num ritmo mais lento, e tem outros que ainda está pensando no cabeçalho. Então você não pode. Tem que criança que você percebe... é o ritmo, não é? Você pode ficar falando: fulano, fulano! Às vezes tem que 'acordá-lo' e ele tá sempre ali perdido. Então eu já começo a perceber nessa atividade.

Percebe-se nas percepções das profissionais entrevistadas, uma lógica particular que sustenta a importância crescente da necessidade da mudança da prática pedagógica.

P2: Eu comecei por mim sem ter orientação a fazer aquela... como é que fala... um trabalho diversificado com eles, por que se eles não liam, apesar de estar na terceira série eu não poderia dar o conteúdo da terceira série. Eu teria que trabalhar alfabetização, ai eles tinham o trabalho diversificado em sala e tinham o reforço.

P3: Acho que quando a gente olha pra criança e percebe que ele realmente é assim, aprende dessa maneira, ou ela é desse jeito, gosta de conversar dessa maneira, ou ela pergunta desse jeito, aprende dessa maneira, a coisa fica mais tranqüila, tanto pra criança quanto pro professor, ele relaxa mais... Não tem que ficar procurando tantos caminhos, como lidar com esse menino, do que fazer com ele. Olha pra ele primeiro, vamos olhar? Ver como é que vou trabalhar com ele?

Nessa lógica há um envolvimento que perpassa a questão da articulação da prática, e que dialoga com a reestruturação da cultura escolar.

Desse modo busca-se compreender e estudar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e da sala de aula procurando compreender dimensões e

sentidos particulares das ações que ocorrem no contexto educacional e não desconsiderando como elas se articulam com a realidade mais ampla.

Na compreensão de Martinez (2007) a possibilidade dos professores perceberem o contexto escolar na sua diversidade já um uma sinalização de contribuição para a mudança.

Perceber o espaço escolar como um espaço caracterizado pelas diferenças, onde estas são aceitas como normais e enxergar o processo educativo como um processo altamente diferenciado, precisamente porque ter a ver com as diferenças dos sujeitos que nele participam, implica para muitos profissionais, mudanças significativas na sua representação da escola e do processo de ensino-aprendizagem, mudanças imprescindíveis para contribuir ao processo de inclusão escolar (p. 99).

Segundo Vygotsky (1987, 1991), para o professor que se empenha em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Mediante ao exposto, a escolha dos modos de ensinar são eficazes somente, quando estão coordenados com os modos de pensar do estudante, induzindo-nos a afirmar que o estudante dirige seu próprio processo de aprender.

E, naquilo que pede como ajuda, uma vez que é o organizador do ambiente social, (Vygotsky, 2003), deve ter metas e objetivos sobre o que vai ensinar, certamente, considerando os estudantes, que também serão colaboradores no processo da ação educativa.

Maciel; Raposo (2010, p.76) vê a intervenção pedagógica intencional, ou seja, mediação do outro presente ou representado como fundamental para provocar avanços no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, ainda podemos observar no cotidiano de nossas escolas o contraditório, uma educação onde o aluno permanece ouvinte e reprodutor de conhecimentos – ilustrando processos de construção linear e unidirecional (Maciel; Raposo, 2010, p.06), e um educador que tem dificuldade de deixar de ser professor, não atendendo as necessidades da escola contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa formação tivemos a possibilidade de também reformular nossas concepções a cerca do trabalho pedagógico dos professores, da temática da inclusão escolar e das relações na escola como possibilitadoras de aprendizagem.

O período das leituras para construção da fundamentação teórica foi frutífero de identificação das concepções dessa pesquisadora, no direcionamento das ações; o que nos permite afirmar que concepções podem ser mudadas, reformuladas e acima de tudo consolidadas. O processo da pesquisa foram momentos de profundas reflexões e significativamente aprendido.

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de professores da rede pública do Distrito Federal - SEE/DF, ensino básico - sobre a inclusão escolar na escolarização formal. Para tanto ela foi delineada a partir da necessidade de instrumentalizar a relação do trabalho pedagógico para uma construção de conhecimentos que permitisse ressignificação da prática pedagógica.

O estudo pretendeu analisar essas concepções a partir da prática, e para tal utilizou-se da metodologia qualitativa com análises de núcleos de sentidos. E a partir disso pensar e repensar a prática para uma escola moderna que possa suplantar o cotidiano na tentativa de construção de uma nova realidade.

É importante ressaltar a complexidade da temática – inclusão escolar – e as concepções dos professores nessa perspectiva, reafirmando o desafio da reestruturação da cultura da escola. Considera-se prioritário o papel das relações no contexto escolar como possibilidades no processo de ensinar e aprender.

Compreendemos ser essa a grande diferença na educação contemporânea, imputado na escola à responsabilidade de deixar de *excluir* para *incluir*, educando a todos de tal forma que tenham formação educacional objetivando, assim, que todos possam ter os mesmos direitos e tomar o seu lugar na sociedade.

Os professores embora sejam os principais agentes dessa ação, não percebem ainda, nem consideram como elemento principal do processo pedagógico a relação professor e estudante, portanto, reestruturar a escola deve compreender repensar as práticas, as ações e acima de tudo considerar as possibilidades relacionais como espaço do processo de ensino e aprendizagem, como recurso educativo.

A pesquisa por meio da análise dos dados nos permite concluir que com a fragmentação do conhecimento pedagógico influenciado pelo ecletismo do senso comum, a falta de diálogo com o conhecimento teórico influencia nas concepções dos professores sobre inclusão escolar.

Percebe-se nas percepções das profissionais entrevistadas, uma lógica particular que sustenta a importância crescente da necessidade da mudança da prática pedagógica a partir da relação professor e estudante.

Porém, consideramos que por meio da análise nos remetemos a vários outros questionamentos; apontando para um desejo dos professores para com a formação continuada, sendo essa um redirecionador de novas concepções a partir da reflexão da prática da ação e a significação de novas práticas.

Pensemos que as análises, reflexões e discussões aqui iniciadas não se esgotam, a inclusão escolar é um tema aberto e é espaço de muitas entradas e reflexões, nosso estudo é tão somente mais um subsídio para estudos futuros no que se refere à importância do papel das relações na escola e a significância do conhecimento teórico na dimensão do trabalho prático dos profissionais da escola.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Simone Giardi. **Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos.** Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vol. 1, Nº 1, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina 2008.

ALVES, Rubem – Documentário **O saber e o sabor na Educação** TV Escola MEC 2007.

BEYER, H. O. **A Educação Inclusiva: ressignificando** conceitos e práticas da educação especial. *Revista Educação Especial*. Brasília, n. 02, ago. 2006.

BEYER, H. O. **Integração e inclusão escolar:** reflexões em torno da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 8, nº 2, jul/dez 2002, p. 157-168.

BAUER, M W. e GASKELL GEORGE (Editores). **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som.** Um manual prático. (Trad. Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis RJ. Vozes. 2002

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional *Lei* nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Ministério da Educação e do Desporto Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação.** Brasília, 2000.

BRASIL. **Educação Inclusiva:** Direito à diversidade – MEC, 2005.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva –** MEC, 2010.

DEWEY, John. (1971). *Vida e Educação.* São Paulo, Edições Melhoramento.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à prática educativa. 24 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FONTE, PATRÍCIA LOPES DA, **O amor como ato pedagógico.** Publicado em <http://analgesi.co.cc/html/t25640.html>. <http://paixaodeeducar2.blogspot.com/2009/09/o-amor-como-ato-pedagogico.html>. Acessado em 18/03/2010.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **A escola amordaçada:** compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. MARTÍNEZ (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social.* Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007. P. 17-29.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa y subjetividad.** La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

Governo do Distrito Federal (2010). **ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA:** – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem SEEAA – SEE/DF.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o Estudo da Inclusão.** Módulo V. Brasília: UNB, 2010.

MANNHEIM, Karl. (1971). *Libertad y Planificación Democrática.* México, Editorial Fondo de Cultura Económica.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PIETRO, Rosângela Gavioli **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos** São Paulo: Summus, 2006.

_____, Maria Teresa Egler. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e classes comuns da rede regular** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria, C. M., & Almeida, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas, SP: Alínea. 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans e TACCA, Maria Carmen V. R. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Editora Alínea, 2010.

PETRI, Eliane, ZANON Roseli. **Inclusão: uma realidade nas instituições escolares.** Disponível em cutter.unicamp.br/document/?down=36497.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **A sala de aula e o processo de construção do conhecimento.** Artigo publicado na página da Universidade Federal do Piauí. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2_14_2002.pdf. Acessado em 15/02/2011.

TACCA Maria Carmem V. R. **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão.** In: GALVÃO, Afonso C. T. e SANTOS, Gilberto L. dos S (orgs). *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento.* Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

TACCA Maria Carmem V. R. **Dificuldades de aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões.** Brasília, 2007

TUNES, ELIZABETH / BARTHOLO, ROBERTO **Nos limites da ação - preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos EDUFScar, 2007.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R. and BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. *O professor e o ato de ensinar. Cad. Pesqui.* [online]. **set./dez.** 2005, vol.35, n.126, pp. 689-698. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742005000300008. Acessado em abril/2010.

UNESCO. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2010.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª Edição, 2008.

_____. Lev S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. L. S.. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, (1988).

_____. Lev S. **Obras escogidas V – Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. (1977). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 3150). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa.

ZIMERMANN, Elisete Camargo. **Inclusão Escolar** publicado 4/04/2008 por <http://www.webartigos.com>. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusao-Escolar/pagina1.html#ixzz111pGK9Bm>.

Anexos

A – Carta de Apresentação – Escola



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



A(o) Diretor(a)

Escola .Classe 46 de Ceilândia/DF

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

Foi ofertado, por meio de parceria com a Secretaria de Estado de Educação, essa formação aos profissionais da Educação.

No momento estamos iniciando a fase de construção das monografias que representam requisito parcial para a conclusão do curso. Para elas, exige-se a realização de um estudo empírico sobre temas relacionados à inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; questionários; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi autorizada pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010.

Esse trabalho específico será realizado pelo Professor/cursista: Carla Francini H.Terci F. Nascimento/ Vanuza Célia Sales Silva sob orientação da Profª Dra. Mirian Barbosa Tavares Raposo. O

tema é: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR. O que torna a escola sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área. Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa na Escola Classe 46 de Ceilândia. Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo das entrevistas e observações e autorização para utilização do gravador – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (061) ou pelo e-mail diva@unb.br

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.

Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa encontro com os professores e escuta das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das situações de NEEs , INCLUSÃO, e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de compreender as concepções dos professores sobre Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 9211-5232. ou no endereço eletrônico vanuzamoreno@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda doUAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

APÊNDICES

A – (Roteiro da Entrevista Narrativa)

- 1) Me conte da sua experiência com Inclusão Escolar, como tem sido sua prática pedagógica nessa perspectiva?
- 2) Penso que uma boa maneira de pensar/fazer seu relato pode ser fazendo um percurso da sua prática desde o começo da sua carreira...
- 3) Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes da sua prática, pois tudo que foi e é importante pra você interessa a nossa pesquisa...
- 4) Como você percebe a relação professor e aluno na sua atuação e no que diz respeito à inclusão?