



Universidade de Brasília

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**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO ESCOLAR:
Contribuições da prática docente para a inclusão do aluno com
necessidade educacional especial em turma regular**

NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS

ORIENTADORA: Prof^a. GEANE DE JESUS SILVA

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



NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS

**TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO ESCOLAR:
Contribuições da prática docente para a inclusão do aluno com
necessidade educacional especial em turma regular**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia. Orientadora: Professora Geane de Jesus Silva.

BRASÍLIA, 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS

**TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO ESCOLAR:
Contribuições da prática docente para a inclusão do aluno com
necessidade educacional especial em turma regular**

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:

GEANE DE JESUS SILVA (Orientador)

Dra. SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ (Examinador)

NOÉLIA MARTINS DOS ANJOS (Cursista)

BRASÍLIA, 2011

Para meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, doador de toda sabedoria, toda boa dádiva e de todo dom perfeito.

A Professora Geane de Jesus Silva, com quem tanto aprendi: muito além daquilo que está expresso neste trabalho de pesquisa.

Aos meus amados Charles e João Augusto, pelas horas de espera, de adiamento das nossas coisas em família, por estarem nessa jornada comigo, por tudo.

Aos profissionais que se dispuseram a contribuir com seu tempo, registros e falas para construção desse trabalho.

À Universidade Aberta do Brasil, por meio da Universidade de Brasília, pela oportunidade de estudo e fortalecimento da minha carreira acadêmica e docente.

A minha escola, meu local de trabalho e de diário crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa, intitulado *Trabalho Pedagógico e Inclusão Escolar: contribuições da prática docente para a inclusão do aluno com necessidade educacional especial em turma regular*, busca analisar as contribuições do trabalho docente aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em turmas do ensino regular, tendo em vista as concepções de ensino e de aprendizagem que embasam o trabalho do grupo pesquisado, bem como aspectos voltados para a formação, relação entre o discurso e a prática e ainda contribuições efetivas no que se refere à aprendizagem escolar. A metodologia de pesquisa que norteou a coleta e análises dos dados foi a qualitativa, em que foram obtidos resultados que revelaram a existência de contribuições de natureza generalizada do fazer docente ao aluno com deficiência no ensino regular e entretanto, faz-se necessário uma reflexão acerca das concepções de ensino e de aprendizagem, mostraram-se ainda distantes dos ideais de uma educação inclusiva, sendo ressaltadas também imprecisões no processo de formação continuada e divergências quanto ao discurso e práticas apresentadas. Com referência às contribuições próprias da aprendizagem escolar foi observado que estas não se configuram ainda entre as prioridades do grupo participante, o que leva à conclusão de que devem ser tomadas medidas para que esse pensamento sofra modificações, sendo que, estas passarão necessariamente pela mudança das concepções que embasam o processo de ensino e de aprendizagem e por maior consistência na formação continuada, levando a uma prática que contemple a aprendizagem escolar como um direito a ser consolidado entre alunos que já enfrentam outras situações de exclusão.

Palavras-chave : aprendizagem – ensino – trabalho – pedagógico – docente – aluno – inclusão – escolar.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
APRESENTAÇÃO.....	11
I- TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – A ATUAÇÃO DOCENTE COMO FATOR POSSIBILITADOR À INCLUSÃO ESCOLAR.....	13
1.1 Trabalho Pedagógico e suas especificações: o trabalho docente e a formação do professor ...	13
1.2 Concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem.....	15
1.3 Trabalho docente e Educação Inclusiva	16
1.3.1 Uma breve reflexão sobre terminologias em relação ao tratamento à pessoa com deficiência	18
II – OBJETIVOS	20
2.1 Geral	20
2.2 Específicos	20
III – METODOLOGIA.....	22
3.1 – A pesquisa qualitativa como abordagem investigativa	22
3.2 – Contexto pesquisado.....	23
3.3 – Participantes.....	24
3.4 – Materiais.....	25
3.5 – Instrumentos	26
3.5.1 - Observação.....	26
3.5.2 – Questionários	26
3.5.3 – Entrevistas	27
3.6 Procedimentos de construção de dados.....	27
3.7 Procedimentos de análise de dados	30
IV – RESULTADOS	32
4.1 – Das observações.....	32
4.2 – Dos questionários.....	33
4.2.1 Concepções de ensino e de aprendizagem	33
4.2.3 Relação entre o discurso e as práticas efetivadas.....	35
4.2.4 - Contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar.	38
4.3 – Das entrevistas	40

V - DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS.....	45
5.1 Teorias em que se ancoram os conceitos de aprender e ensinar	45
5.2 Consistência da formação inicial e continuada para a prática com o ANEE	47
5.2.1 Sobre a formação contínua e a atuação com o ANEE	47
5.2.2 A qualidade da oferta de ensino ao ANEE.....	51
5.3 Reconhecimento de contribuições do trabalho docente para o desenvolvimento escolar do ANEE em turma comum	52
5.4 Contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar	54
5.5.1 O saber pedagógico – entre teoria e prática.....	57
5.5.2 O AEE e o apoio pedagógico da IE ao trabalho docente	58
5.5.3 Terminologias e definições no tratamento à pessoa com deficiência	60
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES	67
APÊNDICE – A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	68
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES	69
ANEXOS	75
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	76
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA FORMALIZAÇÃO DA PESQUISA NA IE.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Série/turmas	23
Tabela 1 – Observações	27
Tabela 3 - Classificação de verbos quanto ao ensinar	32
Tabela 4 - Classificação dos verbos quanto ao aprender	32
Tabela 5 - Motivos para trabalhar com ANEE	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expectativas de aprendizagem de maior importância	36
Gráfico 2 - Expectativas de aprendizagem de menor importância	36
Gráfico 3 - Ações pertinentes com relação ao processo de aprendizagem do ANEE	37
Gráfico 4 - Contribuições da inclusão escolar para o ANEE	37

APRESENTAÇÃO

O trabalho pedagógico concretizado por uma de suas vertentes, o trabalho docente, apresenta natureza dinâmica que deve reunir teoria e prática como ferramenta a ser utilizada, dentre outras coisas, no desenvolvimento de habilidades sociais. Nesse sentido, e tendo o professor no espaço escolar posição de sujeito mais experiente e, portanto, mediador de novos conhecimentos, o trabalho docente pode vir a ser uma das formas mais eficazes de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Ao desenvolver meu trabalho como Pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA em uma escola pública do Distrito Federal, observo que os professores regentes que atuam no ensino regular e que têm em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais – NEE diagnosticadas como deficiência, apresentam dificuldade em compreender a inclusão deste aluno no ensino regular por meio do trabalho docente.

Por esse motivo, levanta-se como problemática: *como as concepções de ensino e aprendizagem que nutrem os educadores, bem como as práticas docentes aplicadas em sala de aula contribuem, ou não, com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?*

Tendo em vista o problema a ser investigado, a pesquisa tem como objetivo geral: *compreender de que forma o trabalho pedagógico docente pode tornar efetiva a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular* e em decorrência deste, pretende-se especificamente:

- a) identificar concepções de ensino e de aprendizagem entre os professores que atuam com ANEEs no ensino regular;
- b) analisar o processo de formação inicial e continuada desses profissionais;
- c) observar a relação entre o discurso e as práticas efetivadas ;
- d) avaliar as contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do aluno com deficiência no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Para esse trabalho de pesquisa serão utilizados os pressupostos teóricos de Resende (2006), Pimenta (2006) e Dessen e Polônia (2007) para abordagens acerca do trabalho pedagógico e saberes da docência. Sobre as concepções de ensino e aprendizagem

compreenderão os estudos de Freire (1997), Tunes, Tacca e Mitjans Martinez (2006), Kassar (2006) e Vygotsky (2003). Por fim, as considerações acerca de trabalho docente e educação inclusiva apresentam embasamento nas avaliações de Mantoan (2007), como também na legislação brasileira referente ao tema.

Por metodologia de pesquisa, serão utilizados os pressupostos da pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio dos instrumentos de observação, questionário e entrevista aplicados junto aos professores de uma escola pública do Distrito Federal cujo público alvo são alunos dos anos iniciais da Educação Básica. Além da coleta e tratamento dos dados em procedimentos próprios do método qualitativo, a pesquisa pretende se debruçar na análise interpretativa dos resultados com vistas à produção de reflexão e contribuições para a prática docente no *lócus* pesquisado.

A organização da estrutura do corpo textual do trabalho consta de seis capítulos assim distribuídos: Capítulo I – **Referencial teórico**, que embasa os pressupostos da pesquisa; Capítulo II – **Objetivos**, detalham as metas que norteiam todo trabalho; Capítulo III – **Metodologia** discorre acerca do contexto, participantes, materiais, instrumentos e procedimentos de construção e análise de dados; Capítulo IV – **Resultados**, apresenta os resultados obtidos a partir dos procedimentos de construção e análise dos dados; Capítulo V – **Discussão teórica dos resultados** – interpreta os resultados obtidos à luz de pressupostos teóricos que embasam a pesquisa e no capítulo VI – **Considerações Finais**, são apresentadas as considerações e/ou conclusões a que se chegou com essa pesquisa.

Dessa forma, as expectativas geradas a partir das reflexões levantadas por este trabalho são aquelas que se voltam para a compreensão de como as concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática docente e também a qualidade imposta à própria formação podem trazer para o crescente processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, outros saberes e práticas que permitam ao professor trabalhar de forma qualitativa com a diversidade que este ambiente acolhe.

I- TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – A ATUAÇÃO DOCENTE COMO FATOR POSSIBILITADOR À INCLUSÃO ESCOLAR.

1.1 Trabalho Pedagógico e suas especificações: o trabalho docente e a formação do professor

A escola tem ao longo de sua história vivenciado diferentes momentos. Sejam de continuidade ou de rompimento teórico-ideológicos. Ambas as tendências trazem consigo a duplicidade embutida nessa instituição, que tanto serve à perpetuação de práticas – culturais, sociais, relacionais; quanto à modificação e renovação de posturas e transformação dessas mesmas práticas.

E, nesse ambiente, marcado pela multiplicidade de sentidos que lhe foram atribuídos por diferentes entendimentos acerca de sua natureza, função, funcionalidade, dentre outras características, encontram-se sujeitos igualmente impulsionados por princípios que se reúnem e se contradizem, criando no percurso histórico da escola diferentes implicações por meio do trabalho que realizam.

Assim, o trabalho pedagógico concebido e vivenciado ao longo do tempo tem refletido princípios concepções e posturas que podem promover avanços educativos em determinados tempos e espaços e ainda verdadeiras ciladas em processos interpretativos da realidade. Mas qualquer que seja o resultado dessa interpretação, as marcas deixadas vão se explicitando de maneira a compor um rico mosaico, com muitas co-autorias. Da definição do desenho, participam especialistas da área, estudiosos, pesquisadores e aqueles que concretizam as propostas por meio do trabalho que desenvolvem nas mais variadas instituições educativas. (RESENDE, 2006, p. 10)

Nesse sentido, percebe-se a amplitude do trabalho pedagógico no que se refere as dimensões que envolve. Embora, sejam cada uma e os sujeitos que nelas atuam partes importantes desse processo, a vertente que se pretende considerar nesse trabalho, diz respeito ao trabalho docente, compreendido como ação que se desdobra em meio ao ensino e a aprendizagem de conhecimentos tidos como necessários para a cultura em que se desenvolve, sendo estes definidos por um currículo.

No entanto, para que haja uma melhor compreensão do que vem a ser o trabalho docente, devem ser considerados alguns aspectos dos dois termos em questão - o conceito de trabalho, bem como uma de suas muitas especificações, a docência; sendo o primeiro entendido como atividade humana criadora, transformadora e fundante da história social e individual (MARX, 1985) e a segunda, atividade decorrente das ações do professor para o ato de ensinar.

Por esse motivo, para melhor compreensão das contribuições do trabalho docente para a inclusão escolar, faz-se necessário observar quais as especificidades deste e quais os sujeitos, historicamente situados que o executam, a saber, professores e professoras em diferentes ambientes de promoção do conhecimento socialmente construído.

Com o avanço das grandes transformações sociais iniciadas no final do século XIX e ao longo de todo século XX subsidiadas pelas descobertas científicas e ratificação do capitalismo, surge um movimento de universalização do ensino que delega para a escola a função de instituição responsável pela formação de sujeitos aptos para lidarem com as novas exigências sociais.

Com o tempo, esse caráter formador foi-se ampliando e a escola acabou por ganhar atribuições e contornos bem mais amplos, de forma que na atualidade, tem sido considerada juntamente com a família um dos principais contextos de desenvolvimento humano por reunir em seu espaço diferentes sujeitos e manifestações da diversidade social, cultural e psicológica (DESSEN e POLONIA,2007).

Destarte, segundo as autoras, um de seus grandes desafios, além de promover o desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para o entendimento dos conteúdos que englobam o conhecimento social sistematizado, é o de preparar os sujeitos para as relações próprias do meio em que vivem numa perspectiva de desenvolvimento para a intervenção no âmbito social.

Para esta tarefa, considerando a demanda de exigências cada vez mais complexa, e tendo em vista seu objetivo institucional, o trabalho docente vem a ser uma das principais ferramentas para o enfrentamento da realidade que lhe é imposta, desde que compreendido como forma de contribuição ao processo de desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores necessários, tanto para o aluno quanto para o professor, utilizando-se da capacidade de refletir e investigar a própria atividade (PIMENTA, 2008, p.18).

Entretanto, tais saberes se mostram deficitários em vários aspectos, ao se considerar tão somente a formação inicial do professor. De forma geral necessitam ser revistos e largamente ampliados durante todo percurso profissional da carreira docente, por meio de

formação continuada que busque a construção de uma identidade que não apenas compreenda a função social da escola, mas faça opção por sua função transformadora e não excludente.

Nesse processo, elementos como a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos (*idem*, 2008), constituem-se aspectos importantes a serem observados e relacionados na medida em que seja a experiência compreendida como resultado de uma reflexão sobre sua prática, que busca conhecimento para a lida com situações que vão além de sua área de formação inicial sendo mediados por saberes pedagógicos que transcorram por todo processo de formação continuada, tendo em vista a instrumentalização apropriada para atender as demandas de uma educação para a diversidade.

1.2 Concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem

Sob essa perspectiva, além da compreensão da posição da atividade do professor em meio às diferentes implicações do trabalho docente, como também de sua trajetória de formação pelo entendimento dos significados e desdobramentos de sua prática, faz-se necessário refletir sobre a ação específica do professor enquanto ensina e para quem ensina. Entretanto, alguns fatores devem ser considerados, como por exemplo, as aspirações coletivas para a escola da atualidade, quais sejam:

- a. Estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;
- b. Desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- c. Promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. (MARQUES, *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p.6)

Ao assinalar os objetivos da escola do século XXI, o autor demonstra o quão distante a escola deveria estar dessa concepção de educação bancária denunciada por Freire (1987) no século anterior, modelo este que tem o foco na transmissão/recepção de conteúdos, sem considerar aspectos diferenciados da aprendizagem e do desenvolvimento.

É certo que nos últimos anos uma vasta produção teórica tem denunciado essas práticas ao mesmo tempo em que assinalam novas perspectivas para o trabalho docente, entretanto, ainda é possível verificar na postura vigente dos profissionais da educação uma

forma de pensar que ainda aproxima a aprendizagem da transmissão do conhecimento ou de uma influência a ser exercida pelo professor sobre o aluno.

Dessa forma, continua válida a preocupação pela defesa de um trabalho pedagógico que rompa com concepções ultrapassadas e que olhe os desafios dessa educação globalizada como possibilidades de realização e de transformação. Para tanto, uma das medidas a ser tomadas pela escola é a de procurar inserir-se num contexto político e ideológico de respeito à diversidade e de compromisso com o desenvolvimento global do indivíduo, considerando que os sujeitos não apenas se desenvolvem no contexto social, mas carregam consigo as concepções criadas e determinadas por esse meio (SCHAFF E MARX, *apud* KASSAR, 2006, p. 3).

Além disso, a escola deve estender sua compreensão para o fato de que, em seu contexto, ocorrem inúmeras formas de aprendizagens, o que demanda da prática docente uma preocupação constante com o acolhimento dessas diferentes formas de aprender, sem contudo, depreciar a aprendizagem escolar como aquela que ocorre especificamente em seu ambiente e que privilegia o domínio dos conceitos científicos, necessários para a constante evolução dos saberes socialmente construídos. (TUNES, TACCA e MITJÁNS MARTINEZ, 2006, pp.111 - 112).

E é para essa modalidade de aprendizagem, por assim dizer, que devem ser canalizadas a atenção e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Embora tenha a escola se envolvido com diversas atribuições além das que lhe foram inicialmente creditadas e em muitos momentos apresente-se contraditória em seus objetivos e funções, é essa sua incumbência precípua.

Nesse caso, ao conferir primazia à aprendizagem dos conceitos científicos, a escola deve propiciar aos alunos meios para que desenvolvam as funções psicológicas complexas e nesse campo, o trabalho pedagógico desenvolvido com tal finalidade pode contribuir para diminuir a diferença existente entre alunos regulares, compreendidos como prontos para a aprendizagem e aqueles que se apresentam com alguma deficiência, para os quais, nem sempre são consideradas as possibilidades de interação com a aprendizagem escolar.

1.3 Trabalho docente e Educação Inclusiva

Contudo, ainda que considerada a importância do trabalho pedagógico na promoção da

aprendizagem escolar e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, ficam em aberto diversos ajustes necessários para melhor compreensão do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência no ensino regular. Na realidade, um número significativo de professores ainda apresenta desafios a vencer no que se refere à promoção da aprendizagem escolar, especialmente para esse público.

Quanto a este aspecto, Mantoan (2007) ressalta que para a promoção efetiva da aprendizagem na escola, seja para alunos do ensino regular ou do ensino especial, algumas posturas devem ser revistas, e em alguns casos, novas práticas implementadas no que diz respeito à organização pedagógica nas escolas e também nas práticas de ensino.

Dentre as ações promovidas pela instituição como um todo, a autora assinala a necessidade de profundo conhecimento do alunado, implantação de turmas heterogêneas, inclusão baseada na aprendizagem escolar e ainda, maior envolvimento da equipe gestora na oferta de formação contínua para a comunidade escolar e promoção de autonomia pedagógica (Idem, p. 47-48)

Além dessas ações de âmbito institucional, são necessárias práticas de ensino que se configuram como contribuições diretas do professor para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, resultando em promoção da inclusão escolar de forma qualitativa, sem rótulos, uma vez que o ingresso e permanência na escola é direito de todos (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 206.).

Dessa maneira, dentre as contribuições da prática docente para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, é preciso que seja superado o trabalho pedagógico voltado tão somente para o cumprimento dos conteúdos, sem articulação com a descoberta, inventividade e autonomia do sujeito.

Além disso, pode o professor propor juntamente com a aprendizagem escolar um espaço de construção de personalidades que aprendam a valorizar as diferenças pela convivência com seus pares (*ibidem*, pp.52-53), tendo clara a compreensão de que toda aprendizagem só fará sentido para o outro se ocorrer num contexto relacional, de forma que para o aluno, seja do ensino especial ou não, sua aprendizagem só terá significado se esta estiver nutrida por relações saudáveis de respeito e compreensão da singularidade de cada sujeito.

É certo que ainda é possível observar nas concepções sobre aprendizagem e no fazer docente, um ranço de teorias encorpadas no naturalismo e mecanicismo, que pouco ou nada admitem da natureza diversa e subjetiva do aprender (TUNES, TACCA e MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 27). Essas posturas, entretanto, geram questionamentos acerca da

qualidade das práticas vivenciadas na escola pelo aluno com deficiência, uma vez que este quase sempre irá confrontar-se com as dificuldades típicas de um ambiente onde grandes partes dos docentes não incorporaram ao seu trabalho o reconhecimento da diversidade.

Desse ponto de vista, 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. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2003, p. 118)

Por essa razão, em nada cooperam concepções de aprendizagem calcificadas e excludentes, pois o uso de métodos e metodologias que promovam a participação do aluno com deficiência e propiciem seu desenvolvimento cognitivo, devem ser um dos principais objetivos do trabalho docente, que mediante meio de saberes e práticas da inclusão, poderá propiciar além de autonomia, maiores chances de desenvolvimento intelectual e social para o aluno com necessidade educacional especial inserido no ensino regular.

1.3.1 Uma breve reflexão sobre terminologias em relação ao tratamento à pessoa com deficiência

Pensar a condição da pessoa com deficiência no âmbito escolar requer, antes de tudo, uma reflexão acerca da evolução histórica do tratamento que lhe foi dispensado a partir do reconhecimento de sua inserção na vida em sociedade como qualquer outra pessoa. Isto por que na história da humanidade, diversos registros relatam a tentativa de eliminação dos que foram instituídos diferentes, como o abandono em florestas ou em lugares ermos, criação de cidades de refúgio ou mesmo por meio da morte.

Em termos globais, os diversos tratados internacionais acerca dos direitos da pessoa com deficiência, já constaram de termos como “excepcionais”, “pessoa deficiente”, “portadores de deficiência” e ainda a junção das duas últimas nomenclaturas criando um dos termos mais utilizados ainda hoje, qual seja, “pessoa portadora de deficiência” (GURGEL, 2007, p. 23-25).

Atendo-se à legislação brasileira, a autora também explana acerca de terminologias utilizadas desde a Constituição de 1934, como aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso e

desvalido. A partir de 1969, porém, com o crescente movimento mundial em torno da garantia dos direitos da pessoa com deficiência, o Brasil, por meio de emendas constitucionais, incluía em sua legislação a nomenclatura indicada nos acordos e declarações das quais era signatário.

No que tange à educação, a evolução dos entendimentos legais presentes na história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também aponta para uma conformidade designativa com base nos marcos internacionais, até que em 1999, o Decreto nº 3298 institui a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis de educação. A partir disso, é emitido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer acerca da oferta de matrícula aos “educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, Resolução CNE/CNB nº 2/2001, art. 2º, em: BRASIL, 2008, p. 8)

Após esse momento, muitos outros documentos e pareceres pronunciaram-se acerca da educação especial e do público que atende. Entretanto, dentre as resoluções propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), encontra-se a que define como seu público-alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Todavia, como o documento legal também aborda a existência de outras necessidades educacionais especiais, que não estão relacionadas nesse grupo, a referência quanto a alunos com deficiência e alunos com necessidades educacionais especiais – ANEE, se dá de forma concomitante, cabendo sua diferenciação aos sistemas de ensino na prestação do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

II – OBJETIVOS

2.1 Geral

O principal objetivo ensejado pela pesquisa é o de compreender de que forma o trabalho pedagógico docente pode tornar efetiva a inclusão de ANEEs no ensino regular. É certo que pelo entendimento apontado pela legislação civil e educacional, é direito de todo cidadão cursar a escola comum, todavia, esse pensamento nem sempre encontra amparo nas práticas escolares, haja vista uma forte defesa pela permanência destes alunos em classes especiais.

A partir desse objetivo, pretende-se conhecer se o professor, na condição de sujeito mais experimentado e no exercício de um papel historicamente comprometido com mudanças sociais, tem sustentado em sua prática a bandeira inclusiva, indo além de garantias como a socialização e interação, promovendo antes, a aprendizagem escolar.

2.2 Específicos

Ao passo que a pesquisa se lança pela elucidação dessa primeira proposta, ocorre também a busca por outros aspectos que podem ser fatores decisivos na qualidade das contribuições alçadas pelo trabalho docente ao ANEE, como por exemplo, o entendimento das concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam as práticas educacionais dos professores participantes.

Conhecer os pilares nos quais os docentes embasam a relação que estabelecem com o ensino e a aprendizagem pode funcionar como um indicador importante acerca de como desempenham o seu papel e de como conduzem os processos de aprendizagem, tendo em vista que sua atuação, mesmo em turma regular, abrange a matrícula de alunos com deficiência.

Por conseguinte, também move essa investigação a análise de quais medidas são tomadas pelo profissional docente no que se refere à continuidade de sua formação inicial. Esse aspecto justifica sua importância visto que o trabalho com alunos que apresentam alguma deficiência requer saberes próprios da educação inclusiva ou pelo menos posicionamento examinador acerca da especificidade dessa condição.

Observar, portanto, a maneira como o professor que se propôs trabalhar com ANEEs se prepara no fortalecimento de sua jornada profissional, torna-se um objetivo a ser compreendido para posteriores averiguações acerca das contribuições da formação continuada para o trabalho com esse aluno, inclusive na promoção da aprendizagem escolar.

Outra medida que se pretende examinar nesse trabalho, diz respeito às relações estabelecidas entre discurso e prática. Essa assertiva pretende valer-se da utilização dos instrumentos de observação, questionário e entrevista, aplicados em diferentes momentos, onde seja possível comparar as respostas e posicionamentos das professoras em questão.

Certamente esse tópico objetiva a análise de possíveis incoerências encontradas nas situações em destaque, porém o que se pretende com isso não é uma crítica esvaziada de sentido tomando as possíveis diferenças como traço determinante do trabalho desenvolvido. O objetivo, nesse caso, pauta-se por investigar as passagens que permitam intervenção, para que fiquem melhor esclarecidos os intentos expressos em diversas ocasiões, mas por vezes e por inúmeras razões, impedidos de se tornarem prática.

Por fim, no ensejo maior de averiguar as contribuições do trabalho docente para a inclusão do ANEE, esse trabalho também busca avaliar como têm sido compreendidas essas contribuições no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Assim, após considerar as concepções de ensino e de aprendizagem, analisar o processo de formação continuada e observar as falas, registros e práticas em sua consonância, a pesquisa debruça-se a compreender se todo esse processo culmina em aprendizagem, no tipo de aprendizagem particularmente conferido à escola e que deve ser pensado para todos.

III – METODOLOGIA

3.1 – A pesquisa qualitativa como abordagem investigativa

A pesquisa científica, embora notoriamente avançada a partir do final do século XX, acompanha a humanidade desde seus primeiros passos como grupo social organizado. Bortoni-Ricardo (2009, p. 12), chama atenção para o fato de que a atividade científica encontra-se presente em grupamentos humanos ainda rudimentares, porém, é a partir da civilização grega que esse pensamento começa a ser sistematicamente registrado e utilizado como fonte para outras pesquisas.

Assim, tendo o conhecimento clássico como ponto de partida para a produção científica ocidental, a história segue o seu curso revelando a evolução do pensamento científico e assinalando além das próprias descobertas tendências teóricas que surgem da observação e da discussão do que é conhecer e sob quais aspectos esse conhecimento se manifesta.

Nesse sentido, dentre as tendências que marcaram o pensamento científico, a autora destaca o positivismo e o interpretativismo, sendo a primeira marcada pela racionalidade na análise de uma relação, vista sempre sob o prisma de causa e efeito. A segunda, no entanto, não tem como foco a explicação de um fenômeno pela constância de determinadas variáveis nem a relação de causalidade que possa existir entre elas, porém, interessa-se mais pela interpretação das ações sociais e em como seus atores a percebem.

Dessas duas tendências surgem então os paradigmas de pesquisa científica que norteiam as ações do pensamento científico atual: a pesquisa quantitativa, originada pelos postulados positivistas, que procura estabelecer relação de causa e consequência entre fenômenos e a pesquisa qualitativa, baseada no interpretativismo tem como foco a análise e o entendimento das relações subjetivas existentes em um determinado contexto.

Pode-se conduzir uma pesquisa quantitativa para explicar a relação entre o grau de escolaridade dos pais e o desempenho de alunos em testes de interpretação e leitura, como o SAEB, por exemplo. [...] É muito possível que os testes estatísticos entre os dados referentes ao nível de escolarização dos pais e os dados referentes ao resultado do SAEB mostrem que há uma correlação positiva entre esse dois conjuntos de dados [...] Uma pesquisa como essa, de natureza macrossocial pode ser

complementada com uma pesquisa qualitativa, que se voltará para um microcosmo, uma sala de aula, por exemplo [...] poderá mostrar como e porque algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda vêm-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhe são apresentados (Idem, p. 34-35).

Esse modelo de pesquisa permite além do diálogo entre os participantes da situação analisada, a busca pelas causas que permitiram tais circunstâncias e ainda o acompanhamento do grupo pesquisado, o que gera uma interpretação de como e por que tais ações foram efetivadas e não apenas a mensuração das mesmas.

Por esse pressuposto, a metodologia qualitativa subsidia o presente trabalho de pesquisa. A investigação qualitativa (RAPOSO e MACIEL, 2010, p. 81), é aqui compreendida como processo colaborativo de construção do conhecimento, relativo e aplicado a um contexto determinado, qual seja, uma escola pública do Distrito Federal que recebe alunos com deficiência para inclusão em classes comum do ensino regular.

E por ser a escola, ambiente reconhecidamente rico em diversidade e complexidade, a investigação qualitativa justifica-se não apenas por trazer consigo esse reconhecimento do ambiente social, mas também por oferecer a partir do problema apresentado, possibilidades de interação entre o pesquisador, o pesquisado e a pesquisa (Idem, p. 82). O que leva a outro aspecto importante dessa modalidade: a abertura de novas investigações a partir dos questionamentos iniciais, resultando em constante reavaliação do conhecimento produzido a partir de uma realidade comum a todos os participantes, agora sujeitos conscientes de que por meio dos resultados, torna-se possível a reflexão e atuação qualitativa naquele ambiente.

3. 2 – Contexto pesquisado

Para este trabalho, o contexto escolhido foi uma escola pública localizada na cidade de Recanto das Emas, Distrito Federal. A Instituição de Ensino (IE) atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e desde o ano de 2006 recebe alunos com deficiência. Algumas informações complementares a respeito da IE, colhidas no histórico de seu Projeto Político Pedagógico, fazem-se necessárias para a compreensão de algumas informações ou dados que possivelmente poderão ser considerados por alguns participantes.

Nesse caso, essas informações referem-se à estrutura física da IE, edificada no ano de 2001, em área de recente loteamento, com infra-estrutura habitacional precária, formada por

comunidade que apresenta altos índices de violência, desemprego, baixa escolarização, dentre outras características próprias de comunidades formadas por moradores egressos de diversas áreas invadidas em todo Distrito Federal. Para atender as famílias recém-chegadas, a escola foi construída provisoriamente de madeira compensada (madeirite) e cercada com arame liso. Após quatro anos de funcionamento foram construídos o muro que limitou o trânsito de pessoas estranhas e mais cinco salas de aula com o mesmo material.

Desde sua inauguração, a IE permanece construída com a mesma estrutura de 09 anos, com previsão para construção definitiva a partir do ano de 2011. No momento, trabalha com 42 turmas, distribuída da seguinte maneira:

Tabela 1 - Série/turmas

Série/Nível da Educação	Nº de turmas
Educação Infantil	08
Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 1º Ano	08
Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 2º Ano	06
Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 3º Ano	06
Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 4º Ano	07
Séries Iniciais do Ensino Fundamental – 5º Ano	07
Total de turmas	42

No total, a IE conta com 22 salas de aula em atividade nos turnos matutino e vespertino, 44 professores regentes, 1 monitor para 2 alunos com Deficiência Física (altas necessidades) , corpo gestor e administrativo e serviços de apoio, além de profissionais auxiliares, o que totaliza aproximadamente 80 pessoas para o atendimento de quase 1300 alunos.

3.3 – Participantes

Para essa pesquisa participaram 9 professoras, sendo:

- 6 professoras são regentes¹ que atuam em turmas de Integração Inversa e em turmas com número reduzido alunos a saber: 1 turma de 1º ano; 2 turmas de 3º ano; 2 turmas de 4º ano e 1 turma de 5º ano. De acordo com o vínculo empregatício com a Secretaria de Estado de Educação, preenchem vagas por

¹ Para identificação das professoras regentes serão utilizados nomes fictícios.

meio de contrato temporário, entre as quais quatro trabalham pela primeira vez na escola e duas estão no segundo ano consecutivo. A faixa etária está entre 31 e 40 anos e uma declara ter idade entre 21 e 30 anos. Todas as participantes são formadas em Pedagogia, sendo que duas professoras regentes apresentam ainda graduação em Geografia e em Biologia, não especificando se Bacharelado ou Licenciatura e uma informa curso de Especialização em Orientação e Gestão.

- As demais professoras pertencem ao quadro de carreira do Magistério Público do DF, duas com faixa etária entre 31 e 40 anos e uma entre 41 e 50, ocupando as seguintes funções:
 - ✓ Supervisora Pedagógica da IE, Graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva. Atua na educação há sete anos, com regência em turmas de Integração Inversa e Sala de Recursos. No desempenho de suas funções está a articulação de todo trabalho pedagógico entre os diferentes segmentos da escola, visando a efetivação daquilo que é planejado pelo professor;
 - ✓ Professora da Sala de Recursos, do Atendimento Educacional Especializado, graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação, ênfase na Educação Especial. Apresenta 15 anos de regência e há cinco anos atua na educação pública;
 - ✓ Pedagoga do Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem - SEAA, que também é a responsável por esta pesquisa, graduada em Pedagogia, especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua há oito anos de magistério público, distribuídos em três anos de regência e há cinco no SEAA.

3.4 – Materiais

Dentre os materiais utilizados encontram-se: documentos necessários para apresentação da pesquisadora e formalização da pesquisa, roteiros de observação, gravador e registros diversos documentados no protocolo de ações.

3.5 – Instrumentos

No que se refere aos instrumentos e procedimentos a serem considerados no processo dessa produção, constam a análise de bibliografia referente ao tema e ainda dados colhidos por meio de observação, aplicação de questionários e entrevistas.

3.5.1 - Observação

Devido à natureza da pesquisa pretendida, as observações realizadas se deram no contexto de atuação da pesquisadora que pela convivência com os professores pesquisados avaliou como importantes para observação dois momentos específicos do cotidiano escolar: o espaço da coordenação pedagógica coletiva e os conselhos de classes das turmas em questão .

No contexto da coordenação pedagógica procurou-se observar a relação dos participantes com assuntos pertinentes à inclusão e sua participação na discussão e efetivação de práticas desenvolvidas pela IE para os ANEEs. No conselho de classe, as observações se fixaram no discurso dos participantes e na efetividade da argumentação para os demais professores da situação escolar dos alunos ao final do ano letivo: o que aprenderam, como aprenderam e se foram alcançados para esse público os objetivos traçados ao longo do ano.

3.5.2 – Questionários

Para a pesquisa foram utilizados questionários com perguntas abertas onde o participante deveria conceituar de acordo com seu entendimento as ações de ensinar e aprender e também mensurar de acordo com a escala proposta, diferentes verbos relacionados ao ensino e a aprendizagem. Foram realizadas questões fechadas acerca da formação inicial e continuada e ainda a respeito de sua prática docente com o ANEE.

3.5.3 – Entrevistas

As entrevistas utilizadas foram do tipo semiestruturadas, com questões embasadas num roteiro prévio (Apêndice I) composto por cinco tópicos igualmente expostos para que todos os participantes discorressem sobre: conceitos de aprender, ensinar, experiência com alunos da educação especial no ensino regular, contribuições do trabalho que desenvolve para esse aluno e ainda principais dificuldades encontradas ao receber o ANEE na sala comum. Quanto às entrevistas realizadas com a Supervisora Pedagógica e Professora de Recursos, estas foram embasadas em aspectos relacionados às funções de cada uma, apontados pelas professoras regentes ou levantados a partir das observações.

3.6 Procedimentos de construção de dados

Um dos fatores que mais incitou a escolha dessa IE como contexto a ser pesquisado foi a busca pela compreensão de como são procedidas as ações que levam ao cumprimento da função social da escola, tendo em vista o grande número de desajustes encontrados ao longo de sua existência com relação ao espaço apropriado para estabelecimento de aprendizagens significativas.

Não se pode afirmar que tais aprendizagens não ocorram, todavia, a inadequação daquele espaço, tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem, desafia o entendimento de como isso é possível e se é possível, como tem sido feito? Considerando tantas divergências e dificuldades que atingem o aluno comum, como então tem sido promovida a aprendizagem para o ANEE?

Além desses fatores relacionados ao ambiente físico, destaca-se também um aspecto relevante no que diz respeito aos profissionais que atuam na IE, que em sua maioria são professores de contrato temporário que ocupam vagas efetivas. Em certa medida, isto garante a ocupação da vaga durante todo ano letivo, por outro lado, estes profissionais nem sempre assumem uma postura de pertencimento com relação à instituição e aos rumos tomados pela mesma, ficando prejudicados, por exemplo, a escolha de coordenadores pedagógicos ou de membros do Conselho Escolar, cargos que só podem ser preenchidos por profissionais de carreira.

Considerando este contexto, os participantes da pesquisa foram escolhidos por serem profissionais que encontram em seu cotidiano desafios constantes para o trabalho docente, tanto aquele desenvolvido com o aluno comum, e mais ainda, para o aluno com necessidade educativa especial. Dessa maneira, ao visualizar este público como alvo da presente pesquisa buscou-se compreender de que forma tais profissionais desenvolvem o trabalho docente tendo em vista as demandas específicas do ANEE.

Antes da aplicação dos instrumentos para coleta dos dados, a pesquisa foi inicialmente autorizada pela Secretaria de Estado de Educação, que por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE expediu Carta de Apresentação da pesquisadora para a Direção da IE (Anexo I), que após ciência autorizou a aplicação da pesquisa. Após esse procedimento, foi apresentado para as participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE, (Anexo II) que foi por todas lido e assinado.

As professoras participantes foram abordadas individualmente para explanação do tema e objetivos da pesquisa. Todas concordaram em participar com o preenchimento do questionário, porém Dira, Eliana e Ana² informaram que não se sentiriam bem em gravar suas respostas.

Este aspecto foi negociado com a pesquisadora ao longo de três semanas, e ao final concordaram em participar desde que fossem gravadas coletivamente, modalidade que por fim foi escolhida para que houvesse participação de todas. Dessa forma, aplicados cinco questionários e gravadas quatro entrevistas, sendo uma coletiva, com quatro participantes e três de forma individualizada, com a professora Berenice³, a Supervisora e ainda com a Professora de Recursos.

No que se refere às observações, foram realizadas de forma direta, nas datas registradas na tabela abaixo:

Tabela 2 - Observações

Data	Objetivo	Local/ Momento	Produto
Set/2010	Observar participação das Professores em palestra com o tema Deficiência	Coordenação Pedagógica Coletiva	Cátia ⁴ solicitou os slides utilizados após a apresentação; Poliana ⁵ reclamou da estrutura física da escola questionando a presença de ANEEs

² Nomes fictícios

³ Nome fictício

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

	Intelectual.		devido a falta de recursos. As demais professoras não se manifestaram. Ausência da Supervisora.
Out/2010	Observar participação das professoras nos assuntos relativos aos ANEEs (acessibilidade, gestão dos recursos financeiros e materiais, qualidade do apoio recebido).	Coordenação Pedagógica Coletiva em Dia Temático de Avaliação Institucional	Nenhuma observação, reivindicação ou contribuição com relação às questões específicas do ANEE.
Nov/2010	Observar durante a participação da professora entrevistada quais os principais aspectos desenvolvidos pelo aluno e resultados alcançados ao final do ano letivo.	Conselho de Classe do 1º ano	Presença da Supervisora, Coordenadora pedagógica, 4 professoras, Pedagoga do SEAA, Orientadora Educacional e Professora de Recursos. Boa discussão a respeito dos avanços apresentados pelos ANEEs. Professora Berenice relatou crescimento em vários aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem escolar como socialização, reconhecimento de letras, números, quantidades. Alunos promovidos em razão do programa de progressão automática.
Nov/2010	Observar durante a participação das professoras entrevistadas da série, quais os principais aspectos desenvolvidos pelos alunos e resultados alcançados ao final do ano letivo.	Conselho de Classe do 3º ano	Presença da Supervisora, Coordenadora Pedagógica, 3 professoras, Pedagoga do SEAA, Orientadora Educacional. Professora de Recursos não esteve presente. Na turma do 3º ano matutino, a professora Dira não aprofundou-se nos motivos que levaram à promoção do aluno. Relatou melhoras no desenvolvimento e que mesmo com as limitações apresentadas o mesmo teria condições de avançar. Na turma de 3º ano vespertino, a professora Poliana relatou que embora a aluna tenha avançado bastante, não foi possível promovê-la por não apresentar os requisitos necessários à série seguinte. Observou-se também que na turma em questão, que continha 15 alunos matriculados, no total 7 alunos foram retidos.
Nov/2010	Observar durante a participação das professoras entrevistadas da série, quais os principais aspectos desenvolvidos pelos alunos e resultados alcançados ao final do ano letivo.	Conselho de Classe do 4º ano	Presença da Diretora, 4 professoras, Pedagoga do SEAA, Orientadora Educacional e Professora de Recursos. Professora Ana relatou seu descontentamento com o colega anterior que estava na regência da turma, pois de acordo com a mesma, o número reduzido de alunos e o comportamento dos ANEEs matriculados favoreciam um melhor aproveitamento. Os dois ANEEs foram promovidos. Um com maior desenvolvimento das expectativas de aprendizagem para a série e outra ainda não alfabetizada. Ana relata ter traçado

Nov/2010

Observar durante a participação da professora entrevistada quais os principais aspectos desenvolvidos pelo aluno e resultados alcançados ao final do ano letivo.

Conselho de Classe do 5º ano

objetivos realistas na Adequação Curricular do 4º bimestre, período em que assumiu a turma, porém os fatores que mais pesaram na promoção dos alunos foi a defasagem idade/série e necessidade de convivência com seus pares. A professora Cátia não apresentou maiores esclarecimentos quanto à promoção de seu aluno com Deficiência Intelectual.

Presença da Diretora, Coordenadora Pedagógica, 4 professores, Pedagoga do SEAA, e Professora de Recursos. Professora Eliana relatou as dificuldades encontradas por ter uma turma “difícil” (sic). Relatou bom desempenho de 3 ANEEs que foram promovidos atendendo as expectativas traçadas na Adequação Curricular e ainda por demonstrarem boa participação e interesse. 1 ANEE foi promovido pelo Conselho, mediante alguns avanços apresentados dentro das expectativas de aprendizagem previstas pela Adequação Curricular. Nesse caso, foram consideradas também a defasagem idade/série e maior convivência com alunos de sua idade. 1 ANEE foi retido por excesso de faltas. Nesse caso, não se trata de aluno com deficiência, mas com TDAH. Ressalta-se que todos os alunos citados estavam matriculados na turma de Eliana, que ao todo tinha 29 alunos.

Além das observações descritas acima, devido à experiência de atuação da pesquisadora na IE, foram realizadas também observações indiretas, no que se refere ao trabalho das professoras para a inclusão dos ANEEs em passeios, apresentações, concursos culturais promovidos pela IE e avaliações externas.

3.7 Procedimentos de análise de dados

As estratégias utilizadas para a coleta de dados tencionou a obtenção de informações relacionadas aos objetivos da pesquisa baseando-se nos instrumentos de observação, questionário e entrevista. Como definição de categoria de análise, agrupou-se as informações obtidas com o grupo das 6 professores regentes e das 3 professoras que desempenham outra função na escola, também ligadas ao trabalho pedagógico e assessoria ao processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foram agrupados os dados obtidos em cada instrumento aplicado.

Assim, depois de realizada a leitura, gravação, transcrição e tratamento das informações produzidas por meio dos instrumentos utilizados, os dados colhidos foram analisados à luz de eixos norteadores presentes nos objetivos da pesquisa, resultando nas temáticas de análise: 1) Teorias em que se ancoram os conceitos de aprender e ensinar; 2) Consistência da formação inicial e continuada para a prática com o ANEE; 3) Reconhecimento de contribuições do trabalho docente para a aprendizagem escolar do ANEE em turma comum; 4) Contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar; 5) Relação entre o discurso e as práticas.

Por essa ótica, a análise dos dados colhidos a partir das observações pautou-se em perceber qual é a concepção de ensino-aprendizagem presente na argumentação utilizada na promoção ou retenção do ANEE, bem como, identificar as contribuições efetivas do trabalho docente para o desenvolvimento dessa clientela.

No que se refere aos questionários, foram agrupados os termos comuns percebidos nas respostas abertas e elencados, nas questões fechadas, os de maior e menor importância no entendimento das participantes e a partir disso, construídos indicadores gráficos dessa frequência. Quanto às entrevistas, estas foram transcritas de forma integral, onde os conceitos, expressões e declarações emitidas foram também consideradas na análise dos dados obtidos.

IV – RESULTADOS

Este capítulo objetiva apresentar os resultados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados: observação, questionário e entrevista.

4.1 – Das observações

As observações realizadas tiveram foco no trabalho docente realizado com os ANEEs a partir de duas vertentes principais: a formação inicial e continuada dos professores e como esta subsidia o que é aplicado em sala de aula e em outros contextos escolares com vistas à promoção da aprendizagem escolar do ANEE.

A preocupação com a formação inicial e continuada, destacada por um dos objetivos da pesquisa, buscou compreender qual a relação nutrida com os conhecimentos que embasam os conceitos de ensinar e aprender, entendidos aqui como elementos primordiais que impulsionam as ações docentes. Em consonância com essa afirmativa, procurou-se observar os aspectos relacionados à participação e o interesse dos professores nas questões que cercam as ações em âmbito escolar indicativas de inclusão ou exclusão de seus alunos, bem como a linguagem de referência e ainda o seu envolvimento com a aprendizagem dos mesmos.

Com isso, durante o processo de observação realizado nos momentos de Coordenação Coletiva, percebeu-se pouco envolvimento dos professores participantes na proposição de questionamentos relacionados à inclusão, como também poucos relatos das experiências vivenciadas em sala de aula com os ANEEs. Em vários momentos, alguns se encontravam dispersos ou realizando outras atividades.

Nas observações realizadas durante os Conselhos de Classe, três participantes basearam a promoção dos alunos fundamentando-se na aquisição das expectativas de aprendizagem previstas para a série, embora, o que se tenha evidenciado foram ganhos relativos à socialização, participação e cumprimento de atividades propostas, sendo que os alunos do 1º ano foram também beneficiados pela promoção automática prevista no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, sistema utilizado nos Anos Iniciais da Educação Básica no

Distrito Federal. Duas professoras promoveram os ANEEs sem mencionarem nenhuma especificidade relativa ao caso.

Ainda com relação a este grupo, mesmo que tenha aprovado um aluno por ter demonstrado algum desenvolvimento das expectativas de aprendizagem previstas para a série, a docente relatou que utilizou como critério de maior peso na promoção a defasagem idade/série, o que também leva à necessidade de que os alunos convivam com crianças/adolescentes de sua faixa etária. Registrou-se a participação da Supervisora Pedagógica em duas reuniões, sendo substituída em outras duas pela Diretora, de acordo com divisão interna para participação nos Conselhos de Classe. Registrou-se a ausência da Professora de Recursos em uma reunião.

4.2 – Dos questionários

No que se referem aos questionários aplicados, estes foram divididos em 4 campos de acordo com os eixos norteadores especificados nos objetivos específicos da pesquisa: identificar entre os participantes suas concepções de ensino e de aprendizagem; analisar a formação inicial e continuada para o trabalho com o ANEE, observar a relação entre o discurso e as práticas efetivadas, avaliar as contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar.

4.2.1 Concepções de ensino e de aprendizagem

Para análise desse eixo, foi proposto as participantes que a partir de resposta aberta conceituassem ensinar e aprender. Na maior parte das respostas o conceito de ensinar foi considerado como: orientar, modificar conduta, trocar experiências ou conhecimentos, mediar e ainda transmitir informações. Em sequência, definiram aprender, que para a maioria está relacionado à aquisição de conhecimentos visando alguma aplicação, seja no cotidiano ou na vida futura.

Ainda com relação aos conceitos de ensinar e aprender o questionário apresenta a listagem dos verbos:

Transmitir, dialogar, modelar, ouvir, mediar, avaliar, perceber, intervir, diagnosticar, trocar e aprovar.

Foi solicitado, então, aos participantes que assinalassem um valor de importância para cada um desses verbos de acordo com a classificação abaixo, podia-se usar o mesmo valor para mais de um verbo:

1 - Nenhuma importância;	4- Importância considerável
2 – Pouca importância;	5- Maior importância
3 – Média importância;	

Dentre as respostas obtidas:

Tabela 3 Classificação de verbos quanto ao ensinar

Verbos	Classificação
Modelar e transmitir	Nenhuma ou pouca importância
Perceber, avaliar, diagnosticar e aprovar	Considerável importância
Dialogar, trocar, mediar, ouvir e intervir.	Maior importância

Após marcação dessas respostas, solicitou-se um conceito pessoal para os verbos marcados como o de menor e de maior importância. Com o menor valor, *modelar* foi apontado por três participantes e de igual modo, *trocar*, como o de maior valor.

Seguindo a mesma proposição da questão sobre o conceito de ensinar, solicitou-se que as participantes considerassem, para o conceito de aprender, a importância dos verbos:

receber, dialogar, criticar, ouvir, questionar, copiar, perceber, memorizar, aplicar, apreender e interpretar

O questionário propôs a mesma lista de classificação oferecida para os verbos da questão anterior. Nesse caso, os resultados foram os seguintes:

Tabela 4 Classificação dos verbos quanto ao aprender

Verbos	Classificação
Copiar, receber e memorizar	de menor ou pouca importância
Ouvir	importância considerável
Assimilar, dialogar, questionar, aplicar, apreender e interpretar.	maior importância

De forma semelhante ao proposto quanto ao conceito de ensinar, foi solicitado que cada participante definisse os conceitos que tinha marcado como o de menor e de maior valor. Três professoras apontaram *memorizar* como o de menor valor. Quanto ao verbo considerado como o de maior importância para esse conceito, duas professoras indicaram *trocar*, duas apontaram *mediar* e uma não destacou nenhum verbo.

4.2.2 Formação inicial e continuada para o trabalho com o ANEE

Após levantamento das opiniões das participantes acerca dos conceitos de ensinar e de aprender, foram propostas questões a respeito da formação inicial e continuada, onde verificou-se o nível de formação das participantes, já especificado no capítulo anterior. Com relação à formação continuada, solicitou-se que escrevessem os cursos concluídos ao longo de sua carreira, onde, duas participantes citaram cursos na área de Educação Especial, duas participantes não citaram, dentre os cursos que consideram importantes para a formação continuada, capacitação com temática inclusiva. Uma das entrevistadas não respondeu a questão

Após essa questão, procurou-se saber sobre a realização de curso específico para atuação com ANEE, onde três afirmaram que sim e duas informaram que não. Em caso negativo, solicitou-se as razões pelas quais não foi possível a capacitação, foi informado:

“No período em que estive em sala com crianças especiais não teve inscrições/cursos para essa clientela.” (Professora Cátia)

“Sou formada há apenas três anos e nunca havia cogitado a possibilidade de trabalhar com ANEE, até esse ano.” (Professora Berenice)

Uma das entrevistadas, professora Eliana, embora tenha respondido que realizou curso específico para atuação com ANEE respondeu a essa questão declarando: *“faltou oportunidade”*.

4.2.3 Relação entre o discurso e as práticas efetivadas

Após discussão sobre a formação inicial e continuada, o questionário abordou a prática docente, devendo as entrevistadas atribuir valores para os motivos que as levaram atuar em turma com ANEE, sendo apresentados para escolha:

<ul style="list-style-type: none"> • gratificação pessoal, • gratificação financeira, • adquirir experiência nova, • forma de expressar amor, • vencer desafios pessoais, • pesquisar, • testar seus limites, • superar expectativas, 	<ul style="list-style-type: none"> • número reduzido de alunos, • possibilidade de aplicação de conhecimentos adquiridos com cursos específicos, • diagnosticar, • gostar da série. • capacidade, • ajudar ao próximo,
---	--

De forma semelhante às questões anteriores, os motivos deveriam ser elencados de acordo com a tabela de classificação já apresentada aqui. Dentre os resultados obtidos:

Tabela 5 Motivos para trabalhar com ANEE

Motivos	Valor
gratificação pessoal e gratificação financeira	nenhum valor
vencer desafios pessoais e superar expectativas	importância considerável
forma de demonstrar amor e diagnosticar.	média importância
adquirir experiência nova e testar limites	maior importância

Ainda, procurou-se saber se ao planejar as aulas leva-se em consideração as necessidades do ANEE e de que forma é realizado. Três participantes responderam sim para a primeira pergunta e duas não responderam. Quatro citaram que observam as necessidades dos alunos antes de aplicar as atividades e uma que busca alcançá-los com outro tipo de atividade. Duas responderam também que planejam de acordo com o que é proposto pela adequação curricular e duas apresentam preocupação em planejar atividades que favoreçam a interação com a turma. Uma das participantes informa que

“Sempre que estou planejando as aulas procuro vê (sic) a dificuldade que terá para o meu aluno e o que posso fazer para tornar mais fácil de acordo com suas necessidades.” (Professora Dira)

Procurou-se, também, saber a respeito de quais recursos metodológicos são utilizados para promoção da aprendizagem do ANEE, onde todas citaram o uso de material concreto,

sendo ainda mencionados por duas entrevistadas o uso da adequação curricular e citado duas vezes a utilização de recortes e colagens. Foi citado também o uso de atividades xerocadas, caderno, atividades contextualizadas, atenção individualizada, avaliação interventiva, portfólio e ainda *“procuro trabalhar com o lúdico para que aprendizagem seja significativa”*(Professora Ana).

Outro ponto abordado na pesquisa foi o uso da Adequação Curricular no auxílio na prática docente com o ANEE. Todas afirmaram fazer uso desse instrumento e quatro destacaram que esse instrumento oferece direcionamento para que sejam atendidas necessidades específicas do aluno. Uma das entrevistadas respondeu que a Adequação auxilia *“facilitando a aprendizagem, considerando as necessidades do estudante”* (Professora Eliana). Em caso de resposta negativa com relação à questão anterior, as participantes deveriam apontar críticas ao instrumento, entretanto, não houve nenhuma crítica.

Permanecendo no eixo prática, buscou-se pesquisar como o professor promove a interação do ANEE na turma a qual pertence e na comunidade escolar como um todo. Quatro participantes responderam que a interação com a turma é feita por meio de atividades coletivas como dinâmicas e trabalhos em grupo. A professora Ana, além dessas ações citou o uso de filmes e diálogos: *“para que eles sejam sensibilizados e entendem a importância da interação com os demais alunos da turma”*.

No que se refere à promoção da interação do ANEE com a comunidade escolar, três professoras citaram participação nos eventos escolares como passeios e filmes. Também foram apresentadas respostas do tipo:

“pesquisas, trabalho com dinheiro, receitas, etc.” (Professora Eliana).

“explicar sobre as limitações que apresentam e que merecem respeito como qualquer outra criança e que esse contato promove o desenvolvimento social.” (Professora Ana)

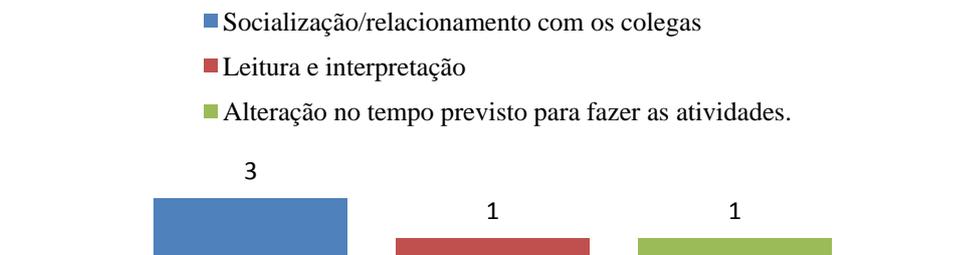
“não faço essa interação. Devo pensar nisso com minha próxima turma.” (Professora Cátia)

Nesse eixo ainda, foi perguntado como a docente avalia a aprendizagem do ANEE e quais instrumentos/metodologia utiliza. Dira e Cátia informaram que avaliam com base nas observações diárias, ou *“durante todo processo”*. Berenice relata que observa os avanços obtidos por meio do alcance das expectativas previstas pela adequação curricular e Ana informa que *“a avaliação é positiva, pois apesar das dificuldades apresentadas têm bom desempenho.”*

Quanto aos instrumentos que utiliza, somente Eliana e Ana responderam especificando: “*portfólio, avaliação interventiva, gráfico de desempenho, avaliação oral*” e ainda “*material concreto.*” A professora Cátia, embora não tenha citado os instrumentos que utiliza para avaliação, ressaltou: “*não utilizo provas como os alunos do ensino regular, pois não acredito que ‘isso’ seja uma forma de avaliar uma criança com necessidade especial*”.

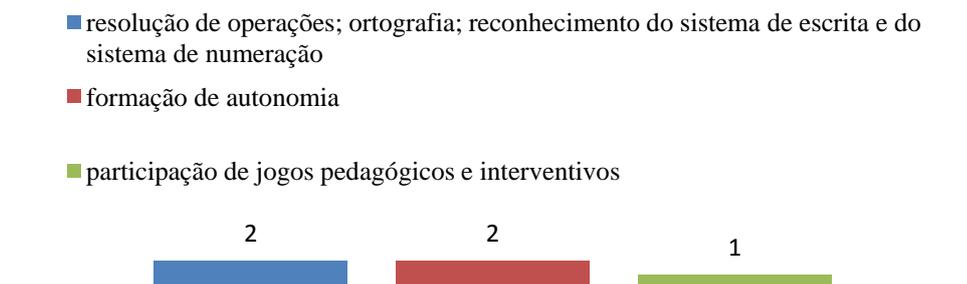
Para finalizar as questões relacionadas ao eixo prática, solicitou-se que dentre as expectativas de aprendizagem previstas para a série que atua, cada docente escrevesse de 5 a 1 aquelas que, em sua opinião, seriam as mais importantes para ANEE (em qualquer sentido: físico, social, emocional, familiar, etc.); sendo 5 o de maior importância e o de número 1 o que considera o de menor importância.

Gráfico 1 - Expectativas de aprendizagem de maior importância



Receberam classificação inferior:

Gráfico 2 - Expectativas de aprendizagem de menor importância

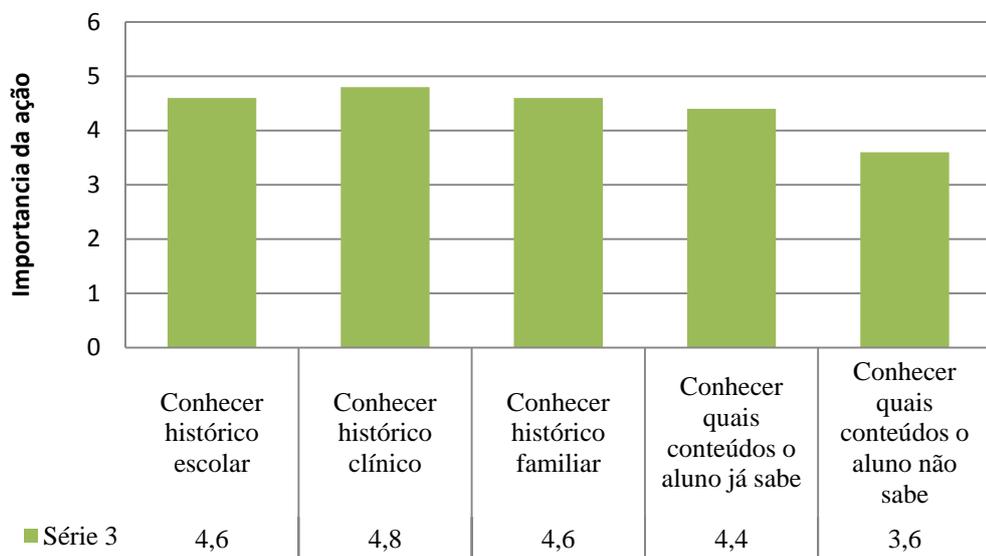


4.2.4 - Contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar.

Para verificação da relação entre o trabalho docente e a aprendizagem, buscou-se saber das participantes quais ações consideram pertinentes com relação ao processo de aprendizagem do ANEE solicitou-se que as entrevistadas classificassem as ações abaixo em destaque atribuindo o número 5 à ação de maior importância e 1 ao de menor importância.

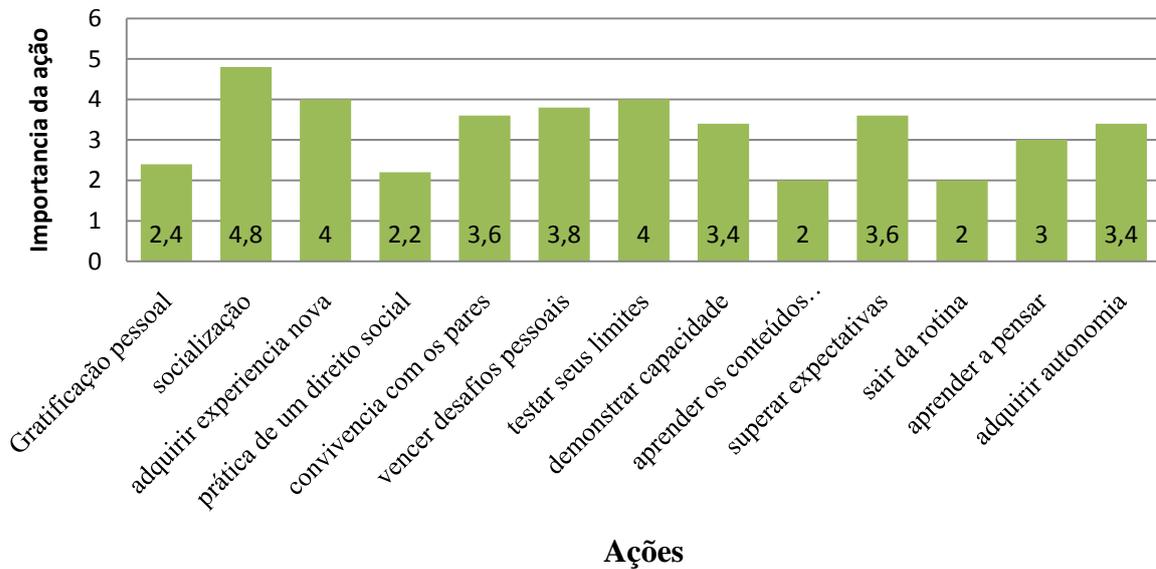
conhecer o histórico escolar; conhecer o histórico clínico; conhecer o histórico familiar; conhecer o quais conteúdos da série os aluno já sabe;conhecer o quais conteúdos da série o aluno não sabe

Gráfico 3 -Ações consideradas pertinentes com relação ao processo de aprendizagem do ANEE



Obedecendo a mesma classificação da questão anterior, procurou-se saber, entre as ações descritas, qual a importância destas enquanto contribuições da inclusão escolar para o ANEE:

gratificação pessoal; socialização; adquirir experiência nova; prática de um direito social; convivência com outras crianças/adolescentes; vencer desafios pessoais; testar seus limites; demonstrar capacidade; aprender os conteúdos escolares; superar expectativas; sair da rotina; aprender a pensar; adquirir autonomia.

Gráfico 4 - Contribuições da inclusão escolar para o ANEE

Para finalizar o eixo trabalho docente e aprendizagem, procurou-se colher por meio de questão aberta as possíveis contribuições da prática docente de cada participante para o ANEE. Duas professoras citaram contribuições no sentido de promover a superação das limitações. Uma das participantes aponta a aquisição de novas experiências e valorização da capacidade de cada um. Berenice enfatiza *“reconhecer-se como ser social”*. E Cátia conclui: *“(...) até o momento quase nenhuma, ainda estou aprendendo. Acredito que poderei fazer algo significativo mais na frente, pois estou descobrindo essas crianças agora e sei que estamos aprendendo e ensinando juntas.”*

4.3 – Das entrevistas

Para melhor compreensão do real posicionamento das participantes quanto aos eixos abordados pela pesquisa, procurou-se ainda, por meio de entrevista gravada, registrar a exposição oral de cada professora quanto aos conceitos de ensinar e aprender, seu percurso de formação e prática com ANEEs, e ainda, quais as principais contribuições e dificuldades que poderiam elencar dentro da experiência vivenciada com este público.

Quanto às entrevistas realizadas com a Supervisora Pedagógica e Professora de Recursos do AEE, estas foram embasadas em aspectos de suas funções diretamente relacionados ao trabalho

desenvolvido pelas professoras participantes e que poderiam contribuir na verificação dos dados construídos durante a pesquisa.

As entrevistas tiveram como ponto inicial a conceituação do que seria aprender e, para três professoras está relacionado à troca de experiência e possibilidade de aplicação prática daquilo que se aprende. Para a professora Berenice, aprender “*é só acrescentar conhecimento*” e para Ana, que embora não tenha expressado um conceito para aprender, declarou que “*aprender eu acho assim, é mais simples, porque qualquer um é capaz de aprender [...] qualquer um capaz de fazer com que o outro aprenda.*”.

Na visão da professora da Sala de Recursos e da Supervisora Pedagógica, a compreensão do que é aprender expresso na prática das professoras entrevistadas não tinha nenhum fundamento teórico e demonstrava-se frágil diante das possibilidade reais de aprendizagem do aluno. A concepção de aprendizagem dessas professoras para a professora da Sala de Recursos é descrita como “*o aprender é aquela coisa maravilhosa que aparece*” e para a Supervisora “*eu acho que eles se preocupavam mais com os alunos ditos normais e largavam as crianças especiais para os monitores, acreditavam que eles não iam aprender.*”.

No que se refere ao conceito de ensinar, três professoras descrevem ensinar também como troca de experiências e duas defenderam que o conceito de ensinar está relacionado às possíveis adaptações que devem ser feitas para que o estudante compreenda os conteúdos escolares:

“Ensinar pra mim é o seguinte: eu acho que engloba tudo. Desde a parte que você tem que mostrar uma coisa de forma tradicional, trazer uma coisa construtivista, né, mediar a criança em alguma coisa, porque é tudo muito novo, porque tudo o que eles vêm aprender, que seja por alguém, que seja mediando, você que é a pessoa que está mediando isso, é, está ensinando.” (Professora Cátia)

“Até porque na questão de ensinar a gente tem que respeitar a individualidade de cada um. Tem aluno que não dá muito certo com essa questão de construir [...] a gente tem que ir pra um lado mais tradicional. E outro, a gente tem que buscar ensinar de forma mais construtivista, então, é igual ela falou, né.” (Professora Dira)

Para a professora da Sala de Recursos a visão do grupo pesquisado acerca do ato de ensinar foi descrita como “*era muito mecânico [...] é muito mecânico.*” Exemplifica sua afirmativa ao ilustrar que para o ANEE era sempre oferecida uma atividade impressa ou xerocada da série anterior, para os demais, atividades dessa mesma forma, porém com os conteúdos próprios da série. Na opinião da Supervisora não há uma relação direta das professoras com o ensinar, mas com as características da turma: “*eu vejo que muitos profissionais não levam a sério o trabalho [...], muitos deles pegam, quando têm a oportunidade de escolher, eles escolhem por ter menos quantidade de alunos.*”.

Procurou-se saber nas entrevistas, a respeito da experiência das professoras com o ANEE em turmas comuns, com objetivo de abordar mais uma vez questões voltadas para a

formação inicial e continuada. Todas citaram dificuldades com relação à falta de experiência e somente Dira, ao descrever sua vivência citou ter se aperfeiçoado, buscando “*mais coisas*” que a ajudaram a entender, trabalhar e lidar com a questão.

Sobre esse tópico, para a professora do AEE e para a Supervisora, há sim a oferta de cursos pela Secretaria de Educação, porém, na visão da primeira, esse grupo pode ter sido prejudicado por não serem professores de carreira e ainda pelo mecanismo de oferta dos cursos, que classificam os pretendentes por critérios como tempo de serviço ou de experiência na área.

Para a Supervisora, no entanto, os professores não têm interesse em participar do que é oferecido. Embora a pergunta tenha se embasado especificamente na oferta de cursos, a entrevistada citou outros momentos que poderiam ser tidos como de formação continuada, como reuniões e palestras, para os quais não há interesse de participação do grupo de professores, e ainda:

“(...) infelizmente a maioria dos professores não levam o período que eles têm na coordenação para planejar e o que acontece também, é que os professores são muito inflexíveis. Eles fazem o planejamento e quando chega o outro dia em que vai aplicar o material e não foi como ele pensou, ele não vai na outra coordenação e reformula. Acha que a turma tem que entrar daquele jeito e pronto(...)” (Supervisora Pedagógica)

Prosseguindo nesse eixo levantado durante a entrevista, três professoras citaram apoios recebidos e as professoras Eliana e Berenice informam ainda aprendizagens obtidas por meio da experiência direta com os alunos: “*eu achava que não tinha jeito, mas aos poucos você vai descobrindo a forma correta de trabalhar.*” (Professora Eliana)

Quanto a este aspecto, a professora da Sala de Recursos ressalta que mesmo procurando pessoalmente as professoras encontrou dificuldades para oferecer o suporte de que necessitavam para o trabalho com os ANEEs, em parte por inexperiência e por se tratar de um grupo de difícil acesso

“(...) foi meu primeiro ano, então quando eu cheguei, até conhecer os professores, é um processo. Até conhecer os alunos é outro processo, né? Cada necessidade. Então o que eu procurei fazer foi me achar a esse professor, pegar os contatos, mandar email, mandar informações sobre a criança, noções, por que nunca tinha tempo pra se reunir dentro da escola. Ou era uma coisa, ou era outra coisa, sabe, era a coletiva, era a CPI, então há dificuldade de trabalhar diretamente com o professor. É delicado.”

Opinião partilhada pela Supervisora:

“(...) o grupo que trabalhou aqui, desses do ano de 2010, eram pessoas de difícil acesso, que não tinham interesse realmente de, não estou falando de todos, estou falando de uma minoria, assim, a maioria desse grupo. Eles são um grupo aberto. Pra você chegar e falar é uma coisa, mas pra praticar é outra coisa.”

Após essas considerações, procurou-se saber nas entrevistas como as participantes descreviam as principais contribuições do seu trabalhado para os ANEEs. Apenas Berenice pontuou contribuições de sua atuação que considerou importantes para os alunos com quem trabalhou: autoaceitação e trato com o social por meio da *“expressão dos próprios sentimentos, na expressão dos próprios pensamentos”*.

As outras entrevistadas não relataram contribuições específicas do trabalho docente, ao contrário, informaram que foram os alunos quem contribuíram para o seu desempenho, pois eram eles quem direcionavam seu trabalho:

“Na verdade eu acho que foi eles contribuíram mais para minha formação. Porque na verdade a gente entra pensando assim: o que eu faço? E aí você fica meio perdida. Só que aí se você começa olhar o seu aluno, ele começa a te direcionar, né, então você começa a buscar as coisas assim no sentido de ajudá-lo, mas na verdade, você que está sendo ajudada por ele. Eu descrevo mais ou menos nesse sentido, que o meu aluno na verdade, ele me ajuda e não que eu consiga ajudá-lo”. (Professora Cátia)

“Eu também. Eu vou de acordo com o retorno do que o aluno vai me dando, eu vou trabalhando com os materiais que ele vai utilizando, de acordo com que ele vai me dando retorno eu vou dando continuidade naquilo que ele me corresponde e aí o trabalho vai fluindo, mas de acordo com o que eles vão me apresentando os resultados”. (Professora Ana)

E ainda:

“Eu também concordo com a [...] quando ela diz né: que eu vou seguindo o que ele me mostra o que eu tenho que buscar para poder ajudá-lo, né. Então eu acho que contribuí dessa forma pra ele, né, tentando estar sempre buscando atender as necessidades dele, né, e ajudando ele a trilhar o caminho dele de acordo com sua individualidade”. (Professora Dira).

Do mesmo modo, a professora Eliana não cita nenhuma contribuição específica do seu trabalho para o ANEE. Relata: *“(...) a contribuição que hoje tenho é a experiência. Se eu pegar uma nova turma não vou começar do zero, eu sei assim, como lidar com a situação”*.

Para a professora de Recursos, as principais contribuições do trabalho docente para o ANEE foi a percepção por parte das professoras de que *“ a criança dá resultado, responde aquilo que lhe ensinado, mas no limite dela”* , o que também reflete a opinião da Supervisora Pedagógica, contudo, para esta , foi muito presente a falta de interesse por parte das professoras: *“...é falta de buscar uma forma de ensinar. Todos nós temos capacidade de aprender, cada um com seu tempo, com seu modo de aprender.*

O último enfoque dado pela entrevista foi nas dificuldades encontradas pelas professoras regentes no trabalho com os ANEEs em classes comuns. Ana, Dira e Eliana citaram falta de material concreto e as duas últimas enfatizaram a falta de espaço físico adequado para os alunos. Eliana também salientou a falta de apoio especializado, pois por ser seu primeiro ano em turma com ANEEs sentiu dificuldades, especialmente na composição da adequação curricular: *“[...] eu ‘tô’*

terminando agora. Eu nunca fiz uma adequação curricular, imagina [...] eu não compreendi assim no início, então eu aprendi, na verdade, tentando, sozinha, então eu peguei e agora eu já 'tô' conseguindo fazer.”.

Para Cátia, as principais dificuldades estiveram relacionadas à falta de atividades próprias para o trabalho com o ANEE, no seu caso, Deficiência Intelectual: “[...]se você procurar literaturas a respeito, você não tem lá uma coisa que te dê uma dica a respeito de como você poderia estar trabalhando com ele.” Berenice, por sua vez, aponta como principal dificuldade a falta da monitora nas várias situações em que esta necessitou se afastar por motivo de doença: “[...]minha principal dificuldade foi essa mesmo, foi o auxílio da assistência física à H., por que apesar de termos uma monitora, nós não temos uma pessoa que a substitua.”.

Na entrevista com a professora da Sala de Recursos foram abordadas as queixas quanto à falta de apoio especializado e junto à Supervisora, procurou-se saber se o grupo solicitava ajuda ou sugestões e se era aberto para intervenções. De acordo com a professora do AEE foi dada a assessoria a todos sobre como trabalhar com as dificuldades de cada necessidade especial, entretanto: “[...] às vezes você pode dizer: olha é assim, assim, assim, mas às vezes não é o que o professor está querendo.”.

De acordo com o relato da Supervisora somente uma professora procurou sugestões a respeito de como trabalhar com uma aluna, e quanto às intervenções:

“Assim de suporte, a gente tem mesmo a palavra, de tentar trazer esse colega pra perto da gente e mostrar que ele poderia estar realizando um trabalho melhor, mas é muito difícil realizar isso, por quê? Por que na verdade, a gente como docente [...] já tem aquela visão de não querer mudar. Então, quando você chega para um colega, ele não quer escutar, ele não quer ajuda”

V - DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Realizado todo percurso para o ajuntamento dos dados que demandam um trabalho de pesquisa e elencadas suas assertivas ou temáticas de análise, a discussão teórica proposta nesse capítulo visa à interpretação dessas categorias tomando por base autores que ao longo de seus escritos assinalaram caminhos importantes para quem se inicia nessa tarefa. Dessa forma, fica claro que a perspectiva tomada para essa análise é a do inacabamento, uma vez que é próprio da educação, como área do conhecimento humano, lançar e relançar sobre si e seus atores desafios extraídos dessa prática cotidiana que mesmo exaustivamente estudada não fecha num único aspecto, dada a subjetividade e individualidade de seus contextos.

Nesse sentido, retomam-se aqui as temáticas para análise já mencionadas nos procedimentos listados no item 3.7 do Capítulo III: 1) Teorias em que se ancoram os conceitos de aprender e ensinar; 2) Consistência da formação inicial e continuada para a prática com o ANEE; 3) Reconhecimento de contribuições do trabalho docente para a aprendizagem escolar do ANEE em turma comum; 4) Contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar; 5) Relação entre o discurso e as práticas.

A partir da análise de cada tópico, pretende-se delinear de que forma o conhecimento produzido por meio do conhecimento das dificuldades e potencialidades do trabalho pedagógico desenvolvido com os ANEEs matriculados no ensino regular na IE pesquisada, poderá propor reflexões e ações que venham garantir ganhos na inclusão e, principalmente na aprendizagem escolar do aluno com NEE.

5.1 Teorias em que se ancoram os conceitos de aprender e ensinar

Ao longo de toda história da educação é possível que esses conceitos figurem entre os termos mais debatidos, tanto pelo significado como pelas formas de sua expressão pelos indivíduos que a eles estão ligados. Tidos como concepções fundamentais para o trabalho pedagógico, o eixo ensino- aprendizagem, conforme Tacca (2006, p. 47), envolve pelo menos

três vertentes essenciais, quais sejam: o conhecimento que o professor tem sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado.

Nessa perspectiva, percebeu-se dos conceitos de ensino e de aprendizagem dispostos pelas entrevistadas ao longo da pesquisa, que estes se encontram, ainda ancorados em quase sua totalidade nas teorias de estímulo-resposta, definidas por Hilgard (*apud* TUNES, TACCA e MITJÁNS MARTINEZ, 2006 pp. 110-111), como o conjunto de teorias que defendem a repetição de estímulos para que se gere um hábito, que por sua vez cria um conjunto de experiências a ser evocado diante de novas situações.

Em seus estudos acerca das teorias de aprendizagem, Hilgard, como explicitado pelas autoras, procura apresentar de modo abrangente, porém, minuciosamente examinados, os principais modelos teóricos que versam sobre esse tema, vindo então a concentrá-las em dois grandes grupos: teorias do estímulo-resposta e teorias cognitivas.

Dada a importância dos escritos de Ernest Hilgard, esses pressupostos considerados nos dias de hoje como clássicos para a psicologia, pareceram ser apropriados para análise da primeira assertiva destacada pela pesquisa por não trazer detalhes extensos de cada teoria em particular, atendo-se, portanto, à homogenia dos conceitos.

Tendo por base esse entendimento e retomando a análise das teorias que ancoram os conceitos de aprender e de ensinar apresentados pelas participantes, embora, nas questões fechadas do questionário tenham sido apresentados conceitos próprios das teorias cognitivas como “dialogar” e “mediar”, nas questões abertas e entrevista, os conceitos de ensinar e aprender estiveram majoritariamente ligados à experiência e à aplicação prática do que se poderá fazer com o conhecimento que se aprende.

Para a concepção ambientalista, ou behaviorista, teoria fortemente destacada como uma das partes componentes do agrupamento feito por Hilgard, a aprendizagem resulta de comportamento modificado pela experiência e, além disso, ressaltam Davis e Oliveira (1997, p. 33), tal corrente de pensamento considera ainda as condições em que se encontram o estado fisiológico e psicológico do sujeito para que se estabeleça a aprendizagem.

Embora não tenham sido mencionadas nominalmente, parece de fato, haver forte apego das entrevistadas nas teorias do estímulo-resposta, inclusive pela não participação nos momentos de coordenação e avaliação coletivas com questionamentos ou proposições que incluíssem os ANEEs no planejamento das ações efetivadas pela IE.

De onde a relação? Se por um lado, defendem que as trocas de experiência e aplicação prática dos conhecimentos norteiam o que poder ser ensinado e aprendido, então, como ensinar e como irão aprender aqueles que, de acordo com essas abordagens teóricas, carecem

de meios para explicitar suas experiências e menos ainda de pôr em prática o que é tido como conceito de educação formal?

Dessa forma, a leitura que se faz da postura docente em não explicitar suas dúvidas, aspirações ou mesmo descontentamento em momentos próprios para esse fim, vai ao encontro da afirmativa da Supervisora Pedagógica que salientou em sua fala o descrédito dos professores na aprendizagem dos ANEEs.

Em estudo semelhante, Tunes, Tacca e Martinez (*op. cit.* pp. 128), observaram que ainda há uma supervalorização do conhecimento dos conteúdos do professor para que se estabeleça uma relação de ensino. Esse aspecto, entretanto, não fica evidenciado para esse grupo, que pelo uso freqüente dos termos “troca”, “trocar”, demonstrou ter considerado esse, o conceito de maior valor para ensinar.

5.2 Consistência da formação inicial e continuada para a prática com o ANEE

A segunda temática de análise diz respeito à formação inicial e continuada das participantes e de que forma o percurso de aprimoramento profissional contribuiu, ou não, para o trabalho desenvolvido com ANEEs matriculados em turmas comuns.

5.2.1 Sobre a formação contínua e a atuação com o ANEE

De acordo os dados levantados, todas as participantes declararam ter curso superior em Pedagogia, fator compreendido como base da formação de todo grupo, o que pressupõe proximidade de todas com o trabalho pedagógico, pelo menos no campo teórico e nas possibilidades práticas de pelo menos 300 horas, que devem ser oferecidas durante a graduação (BRASIL, Lei nº 9394/96, art.65).

Além dessa característica, foram destacados por algumas, cursos de pós-graduação, todos também fundamentados em aspectos relativos à educação, como Psicopedagogia ou Gestão e Orientação. Dessa forma, destaca-se que do ponto de vista legal e se tomada a realidade de muitas regiões brasileiras, o grupo mostrou-se em situação privilegiada por não encontrar-se fora dos preceitos da LDBEN no que tange à formação inicial (*idem*, art. 62)

Quanto às questões voltadas para a formação continuada, foram citados vários cursos concluídos ao longo da carreira, porém duas entrevistadas não haviam presenciado ainda nenhuma formação que abordasse qualquer aspecto relacionado à educação inclusiva. As razões explicitadas para que não houvesse essa participação merece pelo menos duas considerações percebidas à luz das opiniões expressas pela professora de Recursos e Supervisora Pedagógica e ainda sobre o posicionamento pessoal de uma das entrevistadas.

A primeira consideração a ser feita, diz respeito à fala de Cátia, que salienta a falta de oferta de cursos pela SEDF nos dois últimos anos, período em que esteve em regência com ANEEs, sendo essa informação confrontada pela Supervisora, que afirmou haver essa oferta, porém em muitos casos, as vagas não eram preenchidas por falta de interesse do professor em participar dos momentos oferecidos para formação continuada. Quanto a este ponto, torna-se necessário ressaltar que em grande parte dos casos os cursos são oferecidos para professores efetivos que já atuam na área de oferta.

Em sua fala, a Supervisora não se ateu especificamente aos cursos de média e longa duração, mas citou ainda como elementos componentes da formação continuada, que nem sempre contam com o interesse do docente, a participação em palestras, reuniões e qualidade do trabalho desenvolvido durante a coordenação pedagógica.

Esse aspecto, entretanto, ganha na participação da professora do AEE uma visão que vai além das possibilidades de oferta do órgão empregador. Para ela, alguns cursos têm que ser pagos, a exemplo daquele que fez para aprender sobre Adequação Curricular. Ressalta ainda que é de responsabilidade do professor saber com quais necessidades irá trabalhar e se está preparado para tal.

Nesse tópico, atentando para outras falas explicitadas, parece haver por parte das professoras que estão na função de suporte ao trabalho do professor um desentendimento quanto ao que de fato se espera do docente que trabalha com o ANEE, considerando que não estão claros os critérios que fundamentam a escolha das turmas para professores temporários, situação expressa por todas as entrevistadas que estão em sala de aula.

Nessa condição, reafirmada em diversos momentos nas falas das professoras de apoio, fica evidenciado que as docentes contratadas em regime temporário “pegam o que sobra”, critério que não pode ser considerado como escolha pessoal do profissional na adoção da turma de trabalho para o ano.

Com relação a este aspecto, d’Avilla e Sonnevile (2008, p. 26), destacam que uma das definições do termo profissão engloba necessariamente formação especializada, autonomia e colegialidade. Essas características, desempenhadas em funções específicas dentro de

determinado contexto serão responsáveis por delinear a profissionalização, onde por formação especializada compreende-se o monopólio sobre as atividades que são desempenhadas; por autonomia, o poder de tomada de decisões e por colegialidade a capacidade de união entre membros regidos por um código comum.

Tendo em vista essas especificações, não se pode afirmar que para o grupo em que pesou as atribuições de docência na condição de professor temporário, couberam todas as prerrogativas próprias para o exercício de sua profissão, especialmente no que tange à autonomia. Ainda que em alguns momentos da fala da Supervisora tenham sido considerados outros fatores que poderiam ter influenciado a escolha da turma, como número reduzido de alunos, subtede-se que os critérios de escolha estão claros apenas para os regentes de carreira, ficando as turmas “não escolhidas” à mercê, tão somente, da ordem de classificação dos candidatos no concurso de professor temporário.

Quanto a esse ponto, a pesquisa não evidencia dados a respeito da não escolha dessas turmas por professores efetivos, entretanto, faz-se uma breve reflexão acerca desse tópico tomando por base o pensamento de Mantoan (2007, p. 52) quando assinala a presença ainda marcante da visão conservadora de que escolas de qualidade são aquelas que supervalorizam os conteúdos acadêmicos e enfatizam a superioridade de uns sobre os outros.

Sendo assim, mesmo que não abertamente manifesto, é possível que esse pensamento ainda faça parte de algumas das convicções do grupo de professores que pertencem ao quadro de servidores efetivos, idéia amparada na observação de que, desde o ano de 2006 a IE recebe alunos com deficiência, todavia, os referidos profissionais não optam pelas turmas com ANEE, mesmo tendo a primazia de escolha.

Com base ainda na definição de profissão tomada por d’Avilla e Sonnevile (*idem*, p. 27), parte-se para a segunda consideração a respeito da formação continuada, evidenciada na fala de Berenice que por ser nova na carreira, não havia cogitado a possibilidade de trabalhar com ANEEs.

Para os autores, um primeiro atributo do conceito de profissão é o conhecimento especializado seguido de formação em nível superior. Ainda que, na opinião de muitos profissionais os cursos de graduação que qualificam para o trabalho docente não ofereçam conhecimento necessário para a atuação em turmas com ANEE, seria possível ao professor ignorar aspectos de sua própria formação pela impossibilidade de atuar em determinado contexto? Sobre esse aspecto, Resende (2006) assinala que

(...) tem havido uma tendência que reforça o apelo pelo trabalho pedagógico na diversidade. O princípio é de que as instituições educativas não se traduzem mais pelas figuras de alunos e professores a partir de estereótipos desejáveis e

idealizados. Fica cada vez mais difícil ignorar que os espaços educativos constituem de profunda e concreta diversidade. (*apud* TACCA, 2006, p.18)

A partir da explicitação dessa tendência, a autora enfatiza a necessidade urgente de um trabalho pedagógico construído a partir de pessoas diferentes para um público cada vez mais desigual, fato que deve impulsionar o professor, seja ele efetivo e/ou temporário, para o aprimoramento de sua formação com vistas a um trabalho que envolva a diversidade, expressa dentre outras formas, na condição da pessoa com NEE.

No caso da IE pesquisada, por se tratar de escola pública, essa discussão ganha um âmbito extenso, pois se por um lado há o emprego de professores para determinada função sem a qualificação necessária e sem que este profissional tenha o poder de escolha em nome de uma demanda crescente, por outro, como despertar nesse agente público de educação o entendimento de que um compromisso maior com sua própria formação poderia trazer mais clareza e segurança no desempenho do trabalho pedagógico?

Ao admitir-se o âmbito extenso que envolve essas questões, a referência não é voltada apenas para questões que delineiam os contratos de trabalho e oferta de formação. A amplitude gerada a partir desse reconhecimento evoca questões sérias e muito importantes acerca da necessidade de políticas públicas que pensem a condição de trabalho dos educadores e ainda sobre os rumos que toma a educação inclusiva.

Quanto à primeira proposição, voltada para as políticas de trabalho, é preciso a clara distinção das especificidades com que lida a categoria docente, que embora tenha, como em outras profissões, divisões em seu trabalho, demandas burocráticas e hierarquizações, estes sujeitos evidenciam em seu fazer cotidiano, além do conhecimento adquirido em sua formação especializada, outros conhecimentos sociais e culturais, dispondo a todo tempo de recursos técnicos, pessoais, intelectuais e afetivos (ROCKWELL e MERCADO, 1986 *apud* PIMENTA, 2008, p. 42).

Contudo, uma proposta de reflexão sobre esse tema e o fortalecimento das convicções docentes, inclusive para melhor organização entre seus pares com objetivo de serem conquistadas melhores condições de trabalho, de forma nenhuma exime esse profissional de buscar individualmente conhecimentos que subsidiem sua prática, pois historicamente recai sobre o professor o compromisso de pensar a sua ação e com isso alçar novos caminhos dentro daquilo que se propôs fazer como profissão, uma vez que também permeia essa escolha a construção de saberes profissionais e atribuições de diversas ordens - éticas, políticas, sociais – que irão marcar as opções tomadas, experiências realizadas e práticas.

No que se refere aos rumos tomados pela educação inclusiva, como poderão ser garantidas a oferta de um ensino de qualidade e aprendizagem escolar se as turmas com ANEE ficam relegadas ao que “sobra”? Além dessa situação claramente vivenciada pelos profissionais da IE pesquisada, outros fatores dão origem a questionamentos acerca do tratamento dispensado pelos responsáveis pela oferta de ensino àquela comunidade.

5.2.2 A qualidade da oferta de ensino ao ANEE

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) já tenha estabelecido entre seus objetivos diversas propostas para a efetivação de uma educação com qualidade, o atual PNE inicia o decênio 2011-2020 ainda com desafios a serem superados em questões básicas como a garantia de acesso e frequência.

Quanto a esse aspecto, faz-se importante observar, que para além do direito de matrícula, diferentes dispositivos legais versam sobre a necessidade de oferta de educação com qualidade, uma vez que esta envolve vários aspectos do desenvolvimento humano: físicos, psíquicos, sociais, ambientais dentre outros. Por esse motivo, cabe ressaltar a importância de um espaço adequado que permita interações qualitativas para que esse desenvolvimento ocorra.

Assim, observa-se que a precariedade da estrutura física que permanece há 9 anos na IE pesquisada chama a atenção por não contemplar os mínimos requisitos de um espaço que busca contemplar em seus objetivos a promoção da aprendizagem. As salas de aula são pequenas, abafadas devido ao pouco espaço para locomoção e circulação do ar, chegando a registrar em seu interior, segundo atividade realizada por uma turma de 4º ano, 43° C nos meses de seca prolongada.

Além do desconforto nas salas de aula, observou-se também a falta de espaço apropriado para ler, brincar, realizar apresentações, receber a comunidade, e ainda vários impedimentos relativos à acessibilidade, queixas manifestas entre as principais dificuldades encontradas pelas educadoras.

Nesse sentido, consideradas essas dificuldades que permeiam o trabalho pedagógico oriundas tanto nas políticas de contratação e oferta de formação continuada, passando pelas condições precárias oferecidas para o trabalho do professor e aprendizagem discente, a

pesquisa aponta duas posições qualificadas antagônicas, mas certamente complementares que puderam ser extraídas a partir dessa temática de análise.

Se por um lado, fica evidente o claro descaso por parte dos poderes públicos responsáveis pela implantação dos preceitos que regem uma educação inclusiva como acesso e acessibilidade, permanência com qualidade, aprendizagem escolar, dentre outros, em contrapartida, parece haver por parte dos docentes temporários ou não, certo comodismo em aceitar ao longo de nove anos essa situação de total desrespeito por toda comunidade escolar, situação que poderia ter outros encaminhamentos se houvesse maior comprometimento com uma formação continuada também de qualidade, haja vista que a abertura para o conhecimento é condição primordial para que este se materialize em ações.

5.3 Reconhecimento de contribuições do trabalho docente para o desenvolvimento escolar do ANEE em turma comum

Após as considerações acerca da formação docente e seus desdobramentos na prática com o ANEE, a pesquisa debruçou-se na investigação acerca das contribuições do trabalho pedagógico para ao desenvolvimento desse alunado.

Dentre as professoras pesquisadas, o reconhecimento de que sua prática pessoal alçou alguma contribuição para o aluno com deficiência foi constatado apenas por uma das docentes, que informou durante a entrevista ter percebido avanços dos alunos com os quais trabalhou no que se refere à expressão dos pensamentos e sentimentos.

Quatro entrevistadas declararam em pouco ou nada contribuíram para o os seus alunos e que de maneira geral foram os estudantes quem trouxeram alguma contribuição para a prática docente, uma vez que os alunos direcionavam o que deveria ser trabalhado em sala de aula.

Na opinião da professora da Sala de Recursos, no entanto, a maior contribuição do trabalho desse grupo de professoras para o ANEE foi o reconhecimento de que esses alunos aprendem, mas dentro de certo limite. Essa visão, da capacidade de aprendizagem de todo e qualquer aluno, foi também partilhada pela Supervisora Pedagógica, mas esta faz algumas ressalvas quanto ao interesse demonstrado pelo grupo em buscar formas de ensino que estabeleçam o aprendizado.

Para análise dessa assertiva, serão tomadas algumas proposições de Libâneo (apud VEIGA e d'AVILLA, 2008, p. 65-66), que, sobre o processo de ensino, destaca algumas proposições adequadas às reflexões que se deseja levantar a partir desses dados especificamente.

Em estudo acerca da integração entre Didática e Epistemologia como duas áreas do conhecimento que têm como objeto comum o processo de ensino, esse autor sinaliza algumas especificidades do ensinar dentro da prática docente, como: a interdependência entre as formas de aprender e de ensinar; o desenvolvimento de capacidades cognitivas e o caráter de intencionalidade do ensino.

O primeiro aspecto, relativo á interdependência entre o ensinar e o aprender parece, num primeiro momento, subsidiar as expectativas das professoras entrevistadas quando essas afirmam que ao contrário de contribuir com os alunos, foram os discentes que trouxeram algo novo para suas práticas, quando esses mostravam a cada uma, o que deveria ser ministrado para seu aprendizado.

Sobre essa premissa, o referido estudo, de fato, situa o ato de ensinar a partir do que tem sido aprendido na medida em que afirma que “referência para as atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem” (LIBÂNEO, 2008, Ibidem).

Entretanto, ainda que seja orientado pelas demandas do aluno, o ato de ensinar deve ter como característica mais duas expressões que irão lhe conferir resultado e legitimidade: o desenvolvimento da cognição e a intencionalidade da atuação pedagógica.

Quanto este primeiro, o autor coloca em destaque as novas investigações do campo pedagógico que dão conta de que o sujeito da aprendizagem é um ser ativo sobre seu próprio processo de aprender e que para isso ocorra, torna-se necessário o desenvolvimento de competências do pensar, responsáveis pelo domínio e interpretação de conceitos e da realidade, bem como pela estruturação e organização do pensamento com vistas ao raciocínio lógico-argumentativo e resolução de problemas.

O outro aspecto levantado por Libâneo versa sobre a intencionalidade do processo de ensino como a ferramenta da atuação pedagógica responsável por tratar das relações sociais, políticas, éticas, estéticas e comportamentais dentro e fora da escola. Para o autor, a intencionalidade conferida ao ensinar não se atém apenas ao que está previsto nos conteúdos, mas ao desenvolvimento pessoal e subjetivo daquele que aprende.

Feitas essas considerações, percebe-se, então, que a falta de reconhecimento de contribuições por parte das docentes para o desenvolvimento dos seus alunos, podem estar

alicerçadas no desconhecimento ou depreciação desses últimos aspectos do ensino, voltados para o desenvolvimento cognitivo e para a intencionalidade do ato de ensinar sob esse enfoque.

Conforme observado em momento anterior, o fato de reconhecer que o aluno com deficiência foi o sinalizador daquilo que poderia ser ensinado não desqualifica o que foi abordado em sua aprendizagem, já que houve a participação ativa do sujeito aprendente, não se perdendo de vista o fato de que algumas limitações impostas pelas deficiências apresentadas poderiam confundir ou tornar desconfortável para ambos a relação de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, não primar pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitiriam a esses alunos a otimização de suas ferramentas de pensamento, minimizaram as chances de se observar ganhos relativos à aprendizagem escolar que poderiam ter sido adquiridos a partir de um melhor desempenho dessas habilidades.

Com relação ao terceiro aspecto, alusivo à intencionalidade da atuação pedagógica do professor, também pereceram as possibilidades de terem sido evidenciadas contribuições do trabalho realizado para os ANEEs devido ao fato de não se observar na maioria das participantes o reconhecimento de sua atuação para além da escola ou mesmo da deficiência.

Nas falas colhidas ao longo da entrevista, instrumento pelo qual essa assertiva foi mais explorada, fica evidenciado a necessidade de um trabalho intenso acerca do ato de ensinar junto aos professores da IE, privilegiando especialmente essas últimas características, desconsideradas ou desconhecidas na atuação docente.

5.4 Contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE quanto à aprendizagem escolar

Seguida ao reconhecimento pessoal das contribuições do trabalho docente no desenvolvimento do ANEE, os instrumentos de pesquisa sugeriram às entrevistadas algumas contribuições de diversas ordens para que fossem consideradas sua pertinência como contribuições da docência de modo geral.

Alguns dos aspectos listados são próprios da prática pedagógica e de certo modo, tidos como objetivos a serem alcançados com a inclusão dos ANEEs. Outros, no entanto, se originaram no senso comum colhido ao longo de vivências com professores que atuam na

Educação Especial, que em muitos momentos expressam colocações quanto ao aluno com deficiência sem que estas tenham necessariamente vínculo com a função docente e com a aprendizagem (BRUNER *apud* RIBEIRO, MIETO E SILVA, 2010, p.189).

Antes que as entrevistadas se posicionassem a respeito das contribuições, expressaram suas opiniões acerca do que consideram como ação ou ações pertinentes ao processo de aprendizagem do ANEE. A importância de elencarem as ações justifica-se pela observação de que essa resposta nortearia a escolha das contribuições tidas como mais importantes.

De acordo com os dados obtidos, a pesquisa logrou êxito ao intentar essa assertiva visto que, a maior frequência de respostas para a ação mais importante foi para o conhecimento do histórico clínico do aluno. Em segundo plano, mas com a mesma colocação entre si, o conhecimento do histórico escolar e familiar. As ações de menor importância percebidas pelas entrevistadas foram justamente as que abarcavam o conhecimento dos conteúdos escolares que o aluno sabia ou não.

A partir da constatação de que para o grupo de professoras a ação de maior pertinência ao processo de aprendizagem do ANEE foi dada ao conhecimento do histórico clínico, seguiu-se então ao posicionamento da importância das contribuições sugeridas.

Na opinião das entrevistadas, a socialização é a maior contribuição do trabalho docente para o processo de aprendizagem do ANEE, seguida de “testar seus limites e de adquirir experiência nova”. Fatores relevantes como “aprender a pensar”, “prática de um direito social” e “adquirir autonomia” ficaram atrás destes e ainda a “aprendizagem de conteúdos escolares” que recebeu a última colocação juntamente com “sair da rotina”.

Tomando por base os dados apresentados, qual relação pode-se fazer entre o conhecimento do histórico clínico e a aprendizagem? Em quais aspectos conhecer o diagnóstico, ter acesso aos laudos e informações do percurso trilhado pelo estudante e sua família até a declaração formal de que este é uma pessoa com deficiência tem impactos sobre a aprendizagem?

Os questionamentos ora apresentados encaminham a análise para confirmação de uma prática ainda vivenciada entre educadores denominada entre muitos autores de “medicalização” do fracasso escolar. Sobre esse tema, Ribeiro, Mieto e Silva (2010, p. 189) criticam a extensa produção de diagnósticos no meio escolar, que prestam um desserviço a própria educação, uma vez que valorizam especificamente os mecanismos biológicos em detrimento de aspectos pedagógicos e sociais do indivíduo.

Ampliando esse conceito, a supervalorização “pretensiosamente científica” do fracasso escolar, no dizer das autoras

acaba não permitindo que se leve em conta os outros elementos da questão diretamente relacionados às condições sociais em que tal fracasso venha a ser produzido. O acolhimento do discurso médico-biológico na prática educativa resulta, portanto, na criação de artifícios que, por sua vez, tendem a mascarar a ineficiência da própria sociedade em oferecer propostas adequadas de encaminhamento escolar para as pessoas consideradas diferentes (idem, p. 190).

Embora não tenham sido citados termos próprios de áreas da saúde, a constatação de que para as professoras, o conhecimento do histórico clínico do aluno é a ação mais pertinente para o processo de aprendizagem seguindo-se da indicação de socialização como contribuição mais importante do trabalho docente, permite-se o prenúncio de uma forte tendência ao discurso medicalizante, haja vista que não foram consideradas como mais importantes ações próprias do fazer pedagógico e nem elencadas entre as primeiras colocações contribuições como aprendizagem dos conteúdos e aquisição de autonomia, por exemplo.

Feito esse paralelo entre as ações e contribuições elencadas, a análise dessa assertiva irá deter-se ainda em um ponto de extrema importância, percebido a partir da distância entre o primeiro e último colocados, indicados pelas participantes a respeito das contribuições do trabalho pedagógico para a aprendizagem do ANEE.

Conforme assinalado anteriormente, receberam maior e menor pontuação as contribuições indicadas como socialização e aprender conteúdos escolares. O que chama a atenção não é a colocação atribuída ao termo socialização pois, a escola por meio do trabalho docente, socializa, abre portas de convivência com os pares, dialoga com a diferença e permite ao ANEE os primeiros exercícios de cidadania, mais do que qualquer outra instituição social, até mesmo a família.

Entretanto, não valorizar a aprendizagem escolar como contribuição direta do fazer docente ao ANEE parece ser um pensamento, no mínimo, equivocado quanto à função social da escola e do professor. Sobre esse aspecto, Mantoan (2007, p. 48) reitera que “a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar – são condições básicas para se caminhar na direção de escolas inclusivas”.

Por esse pressuposto, a pesquisa observa que é necessário maior aprofundamento dos professores acerca de quais sejam as diretrizes para efetivação do trabalho pedagógico com vistas ao ensino, pois parece rasa a premissa de que o trabalho docente realizado ao longo de todo ano letivo ofereça aos alunos apenas a oportunidade de socialização, sem alcance ou alcance insatisfatório das expectativas de aprendizagem.

5.5 Relações entre o discurso e as práticas

Após a análise dos diversos aspectos que este trabalho pretendeu abordar, a pesquisa chega, enfim, a avaliação da última temática, tomando por base os instrumentos utilizados e ainda a experiência da pesquisadora pelo fato de também exercer função em um dos serviços de apoio dentro da IE pesquisada.

A relação que se desejou observar entre discurso e práticas contou também com os registros efetuados a partir das participações da professora de Recursos e da Supervisora Pedagógica, por desenvolverem as funções de planejamento, execução e suporte às docentes no encaminhamento do trabalho pedagógico. Foram selecionadas para análise dessa assertiva o conjunto de três falas e/ou registros escritos que apresentaram divergências a serem consideradas.

5.5.1 O saber pedagógico – entre teoria e prática

A primeira consideração a ser feita nesse sentido envolve o discurso inicial da professora Cátia quando salienta que o ensinar é uma atividade que envolve muitos sentidos e em vários momentos *“a gente fica floreando muito porque vêm as novas teorias, vem um pensador [...], sempre lançando alguma coisa na educação, as formas de ensinar, como se fosse uma receita e eu não vejo como forma de receita”*.

Nesse ponto, a fala da professora parece ser uma crítica severa contra programas de ensino que sugerem o conteúdo, as atividades, avaliação, dentre outros aspectos. Um exemplo disso são as coleções de livros vendidas com grande frequência na sala dos professores e bastante utilizadas pelo grupo pesquisado.

Se em sua fala a educadora critica as novas teorias e pensadores da educação como se estes lançassem receitas prontas sobre as formas de ensinar, num segundo momento, discorrendo sobre as dificuldades que teve ao acolher na sala comum alunos com deficiência, esta ressalta que em relação às atividades para essa clientela : *“você não acha, não encontra muito, você não tem como realizar uma atividade, vamos dizer assim, que esteja mais a disposição pra nós, pra poder trabalhar com esse tipo de criança”*.

Quanto a esse aspecto, parece paradoxal a sua posição quanto a não seguir uma ou outra teoria e ao mesmo tempo ansiar por atividades prontas para aplicar com seu aluno, sob pena de *“não ter como realizar uma atividade”*. Esse discurso reforça-se quando diz ter tido sorte por receber ANEEs já alfabetizados, perguntando em seguida: *“E se ele não estivesse? Às vezes eu pergunto para mim mesma: como que eu ia trabalhar com ele? Se você procurar literaturas a respeito, você não tem lá uma coisa que te dê uma dica, a respeito de como você poderia estar trabalhando com ele”*.

No dizer da professora da Sala de Recurso e da Supervisora, essa realidade esteve muito presente ao longo da atuação do grupo com os ANEEs, visto que não procuravam ajuda ou dispunham dos auxílios presentes na escola, como sugestões de atividades e momentos para coordenar em conjunto. Citam que havia uma repetição de atividades, planejadas para todos os alunos, com pouca ou nenhuma adaptação de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência.

De fato, não deixa de ser uma prática ainda comum o desejo por fórmulas prontas que atendam igualmente as demandas surgidas em sala de aula. Sobre esse comportamento, Freire (1997, p.52) desafia os educadores à compreensão de que ensinar não é transferência de conhecimento, mas construção coletiva produzida por curiosidade, indagação, inquietação e até mesmo inibição.

É certo que, pelo modelo de escolarização seriada, vigente nesta e em outras milhares de escolas, ainda é fortemente alardeada a ideia de que a aprendizagem só ocorre se vencidos tais e tais conteúdos, embasando o tipo de pensamento expresso pela professora de que sem modelos de atividades ou “dicas” escritas em algum livro, seria inviável produzir conhecimento com o aluno em questão.

5.5.2 O AEE e o apoio pedagógico da IE ao trabalho docente

Outra diferença observada entre os discursos e prática, enfoca o apoio oferecido pela IE e o interesse em dispor desse suporte para melhor condução do processo de ensino e de aprendizagem na sala. Durante a aplicação do instrumento de entrevista, esse tema foi recorrente ao longo das falas da professora da Sala de Recursos e da Supervisora Pedagógica.

Sobre esse tópico, apenas as professoras citaram a existência de apoio por parte da escola, mas não ficou evidente durante as observações que houvesse uma procura intencional

por orientação em caso de dificuldade, e quando havia, alguns dias depois era comum o retorno de algumas professoras com a mesma queixa. Questionadas sobre esse ponto, tanto a professora da Sala de Recursos quanto a Supervisora ressaltaram que havia resistência para aplicação das orientações que eram realizadas, dificultando a resolução do problema apresentado.

Uma fala específica sobre esse ponto chamou a atenção da pesquisa para a existência ou não de apoios na IE, visto que pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento do Ministério da Educação – MEC, que institui o AEE

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 18)

Na referida colocação, a professora ressalta que deveria ter tido mais apoio, inclusive para formulação da Adequação Curricular, documento emitido bimestralmente contendo as expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas como ANEE neste período. Em sua fala, ressalta que aprendeu fazer a Adequação tentando sozinha.

Pelas observações realizadas, pareceu haver disponibilidade de apoio por parte dos profissionais responsáveis pela orientação e organização dos recursos pedagógicos necessários aos professores dos ANEEs. Entretanto, em muitos momentos, como também observado durante a Coletiva Temática sobre Deficiência Intelectual, não houve iniciativa das professoras para tirar dúvidas, fazer colocações, sendo observada inclusive a falta dessa professora que aludiu à questão.

Então, qual a razão da discrepância entre as informações? Em razão do tempo empregado e objetivos pretendidos, a pesquisa não se permite afirmar os motivos para que não haja o reconhecimento do trabalho de assessoria por parte da Supervisão Pedagógica e mais especificamente da professora do AEE, ou ainda o conhecimento por parte destas das necessidades das professoras, independentemente de serem ou não manifestas.

A análise dessa assertiva conclama então para um diálogo urgente e esclarecido acerca das funções legais de cada sujeito envolvido nesse processo e, para além disso, do estabelecimento claro da função dialógica que deve estar presente no ato de educar. Ainda com Freire (1997, p. 153-154), dialogar é reconhecer que há o desconhecimento estabelecendo-se, portanto, a busca do conhecer. Pressupõe também disponibilidade de abertura para o mundo e para os outros, num movimento constante de inconclusão.

5.5.3 Terminologias e definições no tratamento à pessoa com deficiência

Uma terceira situação a ser analisada na perspectiva proposta, diz respeito à observação do emprego de termos e nomenclaturas inadequadas para o trabalho na Educação Especial. Em diversos momentos, foram observados o uso das expressões: “portadores de necessidade especial” ou somente “portadores” e ainda, “criança portadora”. Houve também referência aos termos “surdo-mudo”; “alunos inversos”, “deficiente mental” e “DM”.

Acerca do uso dessas terminologias, chamou a atenção da pesquisa o fato de terem largo emprego entre as professoras como também entre as profissionais responsáveis pelo AEE e Supervisão Pedagógica, especialmente o termo “portador de necessidades especiais”. Sobre este aspecto, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Decreto nº 6949/09), documento expedido pela Organização das Nações Unidas e promulgado em território brasileiro com equivalência de emenda constitucional, expressa em seu preâmbulo e nos demais artigos o termo pessoa com deficiência, adotado desde então por todo mundo.

Dessa forma, na medida em que evolui o pensamento acerca da inclusão, evoluem também as terminologias nas quais se fundamentam os direitos da pessoa com deficiência, que assim se colocam, por vontade própria, na expectativa de valorizar as diferenças e necessidades decorrentes dessa condição, que é permanente e não descartável ou que possa ser desconsiderada, como quem porta um objeto que não deseja mais carregar.

Outro termo de uso freqüente foi “deficiente mental” ou “DM”, como também “deficiência mental”, que desde o ano de 2004 foi substituído pela Convenção de Montreal para o termo deficiência intelectual. Essa diferenciação, conforme orienta Sasaki (2004), justifica-se por pelo menos duas razões: primeiramente pela extensão do comprometimento, que neste caso, abrange o funcionamento intelectual e não toda a mente e em segundo lugar, para que fossem evitadas relações com o termo doença mental.

A razão pela qual essas confusões designativas chamaram a atenção da pesquisa encontra respaldo nas observações desenvolvidas durante as reuniões coletivas e em momentos propostos para estudo acerca da Deficiência Intelectual, onde esse tema fora abordado, mostrando a terminologia correta e a razão seu uso. É notória também a recorrência dos termos entre profissionais que cursaram ao longo de sua formação continuada curso de especialização e mestrado, ambos com ênfase em educação inclusiva.

Persistir no uso da terminologia correta pode e deve ser considerada uma expressão de respeito à singularidade da pessoa com deficiência, especialmente na condição de aluno, tanto pela prerrogativa educativa do ambiente em que se encontra, quanto pelo papel social do trabalho docente, que não deve perder de vista a ambigüidade que o cerca: o poder de modificar concepções e posturas, como também o de ratificar transgressões, ainda que despercebidas, ao direito do outro.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo caminho percorrido para que se efetuassem os passos necessários para conclusão desse trabalho de pesquisa, considero que este contempla o seu objetivo inicial, qual seja, a verificação de contribuições do trabalho docente para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A partir dos dados obtidos, foi possível perceber que a passagem do ANEE pela escola e o trabalho que com ele foi desenvolvido colaborou para que, de alguma forma, esse aluno experimentasse crescimento em algum aspecto de seu desenvolvimento, seja na socialização, na convivência com seus pares ou até mesmo vencendo expectativas negativas que são feitas a seu respeito.

Após essa leitura geral, a pesquisa passou à verificação das concepções de ensino e de aprendizagem, ficando evidenciado que ainda permanecem arraigadas na prática docente os pressupostos de uma educação voltada para os resultados e a aprendizagem de conteúdos escolares tratados como fim em si mesmo, não sendo abertamente defendidas medidas de promoção de aprendizagem escolar que resultem na inclusão do ANEE no universo dos saberes formais, muitas vezes, somente alcançados pelos melhores dentre os comuns.

Outro tópico proposto pela pesquisa foi a condução da formação continuada e se esta contemplaria os pressupostos necessários ao trabalho com o ANEE. Concluiu-se então, que parte da conduta demonstrada na verificação do item anterior, pode encontrar respaldo na insuficiência da formação continuada e na condição profissional que vincula as professoras regentes ao exercício do seu trabalho.

Sobre esse aspecto, a pesquisa observa que o processo de escolha de turmas com ANEE não tem sido conduzido de forma prioritária, sendo deixadas para profissionais em início de carreira ou em contrato temporário, que na maior parte das vezes não é contemplado na oferta de formação continuada.

Ainda sobre os processos de formação, observa-se que é preciso haver por parte do sistema responsável pela educação pública, uma oferta de cursos que seja também inclusiva, afim de que o trabalho docente atenda de forma satisfatória ao ANEE, pois sendo os cursos

ofertados quase sempre aos professores de carreira, no caso da IE pesquisada, estes não demonstram por interesse em assumir turmas com alunos nessa condição.

Outro dos objetivos propostos pela pesquisa foi a verificação da coerência entre discurso e prática, onde foi possível observar que maior incidência de oposição ocorre na oferta e procura do atendimento oferecido pelo AEE e Supervisão Pedagógica, encontrando-se o primeiro na condição de serviço de apoio ao trabalho docente que é efetivado com o ANEE, e a segunda, de prestação de suporte ao professor em nível geral.

Quanto a este aspecto, observa-se a necessidade de encontros para escuta, orientações e planejamento intencionalmente provocados, visto que a própria rotina escolar e as incumbências profissionais de cada função envolvida podem ter tido influencia significativa no afastamento observado entre as professoras regentes e àquelas encarregadas pelo apoio a ser oferecido.

Finalmente, a última proposição a que se lançou esse trabalho foi a apuração de contribuições do trabalho docente para a aprendizagem escolar. Conforme já sinalizado nessas considerações finais, não se pode deixar de observar diversos aportes ao processo de desenvolvimento do ANEE, efetuados por meio do trabalho docente.

Entretanto, muito ainda há que ser feito para que essas contribuições contemplem com louvor a aprendizagem escolar que ainda encontra-se em situação de desvantagem quando comparadas a outras contribuições, que nem sempre perpassam o fazer tipicamente docente e sua função precípua de promoção dos aspectos que favoreçam a relação de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, o que se pode arrematar de todo esse trabalho é expectativa de que o investimento na formação inicial e continuada do professor será o diferencial para que este pense e repense sua ação, não se conformando com um saber, que ainda válido ao seu tempo, encontra-se ultrapassado e insuficiente para as demandas da educação atual.

Considera-se ainda que, para muitos, a aprendizagem escolar pode não ser o principal objetivo de quem enfrenta tantas adversidades provindas da condição imposta pela deficiência, entretanto, para professores e professoras esta não pode e não deve ser mais uma forma de perpetuação da exclusão.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo**. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

d' AVILLA, Cristina Maria e SONEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. Capítulo 2. Em: VEIGA, Ilma Passos A. e d'AVILLA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP. Papyrus, 2008, p. 23 – 44.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. Série Formação do professor. Cortez. 1997

DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. V. 17, nº 36. Ribeirão Preto, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em março, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta.** 2ª Ed. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Cadernos CEDES.** Vol. 26 nº 68. Campinas. jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em março, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia; para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. Capítulo 4. Em: VEIGA, Ilma Passos A. e d'AVILLA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP. Papirus, 2008, p. 59 - 88.

MANTOAN, Maria T. Eglér. Educação Inclusiva- Orientações Pedagógicas. Capítulo III. Em FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** MEC/SEESP. São Paulo. 2007, p. 45 - 56

MACIEL, Diva Marques e RAPOSO, Mirian B. Tavares. Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão. Capítulo 3. In: MACIEL, D. e BARBATO, S. (Coord.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p.73-102.

RESENDE, Lúcia Maria G. Paradigma e Trabalho Pedagógico – construindo a unidade teórico-prática. Capítulo I. Em: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas. Alínea. 2006, p. 9 – 27.

RIBEIRO, Júlia Cristina C., MIETO, Gabriela e SILVA, Daniele Nunes H. A produção do fracasso escolar. Capítulo 9. Em: MACIEL, D. e BARBATO, S. (Coord.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 189 - 204.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Professor: formação, identidade e trabalho docente. Capítulo I. Em: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6ª ed. São Paulo. Cortez. 2008. p. 15- 34.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual. **Todos nós.**

Disponível em: [http://www.todosnos.unicamp.br:8080 / lab / links-uteis / acessibilidade-e-inclusao / textos / deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/) acesso em: março 2011.

TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco professor-aluno. Capítulo 3. Em: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas. Alínea. 2006, p. 45 - 68.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 35 n° 126. São Paulo. Dezembro/2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008 &lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em fevereiro, 2010.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen; MARTINEZ MITJÁNS, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e a sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**. vol. 12, n° 22, p. 109-130. Brasília. Jan/jun de 2006. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n22/Uma_critica.pdf. Acesso em fevereiro, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE – A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Planejamento

- Como planeja
- Recursos que utiliza
- Pessoas que envolve

2. Discurso que utiliza

- Como se refere aos alunos
- Como se refere à deficiência
- Como se refere ao ensino
- Como se refere à aprendizagem

3. Participação nas atividades coletivas

- Refere-se a alguma adequação/especificidade no ambiente coletivo para favorecer o ANEE durante as reuniões coletivas;
- Participa ativamente de discussões / palestras / cursos / fóruns / etc. sobre Educação Especial;
- Critérios estabelecidos para promoção ou retenção dos alunos ao final do ano letivo explicitados no conselho de classe;

APÊNICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES

1. Perfil

() homem ()mulher

Idade

() entre 18 e 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos () mais de 51 anos

2. Dados para objetivos formulados na pesquisa

2.2 – Relação ensino e aprendizagem

Em sua opinião ensinar significa...

Em sua opinião aprender significa...

No que se refere ao conceito de ensinar, classifique de 1 a 5 as palavras abaixo, sendo o número:

1 para o verbo de nenhuma importância;

2 – pouca importância;

3 – média importância;

4- importância considerável;

5- o de maior importância. (Pode marcar mais de um com a mesma classificação)

() transmitir () dialogar () modelar () ouvir () mediar () avaliar

() perceber () intervir () diagnosticar () trocar () aprovar

Conceitue o de menor e o de maior valor

No que se refere ao conceito de aprender, classifique de 1 a 5 as palavras abaixo, sendo o número:

1 para o verbo de nenhuma importância;

2 – pouca importância;

3 – média importância;

4- importância considerável;

5 o de maior importância. (Pode marcar mais de um com a mesma classificação)

() receber () dialogar () criticar () ouvir () questionar () copiar

() perceber () memorizar () assimilar () aplicar () apreender () interpretar

Conceitue o de menor e o de maior valor

2.3 Formação

Formação Inicial:

() Ensino médio em curso de magistério sem graduação

() Ensino médio em curso de magistério com graduação em _____

() Ensino médio em outros cursos sem graduação

() Ensino médio em outros cursos com graduação em _____

Pós-graduação() sim () não

Se sim, grau e área de formação _____

2.3.1 Formação continuada

Escreva de 5 a 1 os cursos de formação continuada que concluiu ao longo de sua carreira, sendo o curso de número 5 o de maior importância e o de número 1 o que considera o de menor importância

5 _____

4 _____

3 _____

2 _____

1 _____

Realizou algum curso específico para atuação com ANEEs

() sim () não

Se sim, qual (is)?

Se não, informe algumas razões:

3. Prática

No que se refere a sua escolha para atuar em turma com ANEE, classifique de 1 a 5 os motivos abaixo, sendo o número:

1 para o motivo de nenhuma importância;

2 – pouca importância;

3 – média importância;

4- importância considerável;

5 o de maior importância. (Pode marcar mais de um com a mesma classificação)

() gratificação pessoal () gratificação financeira () número reduzido de alunos

() possibilidade de aplicação de conhecimentos adquiridos com cursos específicos

() adquirir experiência nova () forma de expressar amor () vencer desafios pessoais

() pesquisar () testar seus limites () demonstrar capacidade () ajudar ao próximo

() superar expectativas () diagnosticar () gostar da série

Ao planejar suas aulas, leva em consideração as necessidades dos ANEE? De que forma?

Quais recursos metodológicos utiliza para promover a aprendizagem do ANEE?

Em sua opinião, o instrumento Adequação Curricular auxilia sua prática docente com o ANEE?

Se sim, de que maneira?

Se não, quais críticas faz a esse instrumento?

Como promove a interação do ANEE com os demais alunos da turma?

Como promove a interação do ANEE com a comunidade escolar?

Como avalia a aprendizagem do ANEE ? Quais instrumentos/metodologia utiliza?

Dentre as expectativas de aprendizagem previstas para a série que atua, escreva de 5 a 1 aquelas que, em sua opinião, seriam as mais importantes para ANEE (em qualquer sentido: físico, social, emocional, familiar, etc.); sendo 5 o de maior importância e o de número 1 o que considera o de menor importância

5 _____
 4 _____
 3 _____
 2 _____
 1 _____

4 - Trabalho docente e aprendizagem

No que se refere as ações que considera pertinentes com relação ao processo de aprendizagem do ANEE, classifique de 1 a 5, os motivos abaixo, sendo o número:

- 1- para ação de nenhuma importância;
 - 2 – pouca importância;
 - 3 – média importância;
 - 4- importância considerável;
 - 5- o de maior importância. (Pode marcar mais de um com a mesma classificação)
- () Conhecer o histórico escolar
 - () Conhecer o histórico clínico
 - () Conhecer o histórico familiar
 - () Conhecer o quais conteúdos da série os aluno já sabe
 - () Conhecer o quais conteúdos da série o aluno não sabe

No que se refere as contribuições da inclusão escolar para o ANEE , classifique de 1 a 5, os motivos abaixo, sendo o número:

- 1 para o motivo de nenhuma importância;
- 2 – pouca importância;
- 3 – média importância;
- 4- importância considerável;
- 5 o de maior importância, (Pode marcar mais de um com a mesma classificação)

gratificação pessoal socialização adquirir experiência nova prática de um direito social convivência com outras crianças/adolescentes vencer desafios pessoais testar seus limites demonstrar capacidade aprender os conteúdos escolares superar expectativas sair da rotina aprender a pensar adquirir autonomia

Em sua opinião, quais as possíveis contribuições de sua prática docente ao ANEE? _____

Obrigada por sua participação.

Profª Noélia Martins dos Anjos

Recanto das Emas – DF, novembro de 2010.

ANEXOS

ANEXO A - 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 _____
 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:

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 ou no endereço eletrônico se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda(o) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar UAB – UnB

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

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA FORMALIZAÇÃO DA PESQUISA NA IE



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:

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 da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (pólos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilandia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; 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 foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação por meio dos telefones nº.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista.....

sob orientação,....., cujo tema é:

....., possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) ou por meio dos e-mails:.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

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

