

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

Santos/SP

2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

G463r Gil, Silvania Maria da Silva.
Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental/ Silvania Maria da Silva Gil; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2020.
230 f.; 30 cm

(Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

Bibliografia:

1. Anos finais do ensino fundamental. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas pedagógicas. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB 8/2240

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato (UNISANTOS)

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito
Membro Titular (UNICID)

Profa. Dra. Ivanise Monfredini
Membro Titular (UNISANTOS)

Prof. Dr, Alexandre Saul Pinto
Membro Suplente (UNISANTOS)

Dedico este trabalho ao meu marido Manuel Gil, aos meus pais Maria Luzia e José Gonçalves (*in memoriam*), aos meus irmãos Sirlei, Marta e Sidnei (*in memoriam*) ao meu filho César, ao meu sobrinho Tyrone, aos enteados Luan e Débora e seu filho Marcel, a minha querida cunhada Amada e a minha preciosa orientadora Maria de Fátima, que me pegou pela mão guiando meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que é uma pessoa inclusiva na essência e alma, agradeço pelas leituras e correções do trabalho.

À Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito, cuidadosa e atenta, pela inestimável contribuição na Banca de Qualificação.

À Profa. Dra. Ivanise Monfredini, que com sua alegria e sorriso contagiante, levou-me a descobrir os caminhos da construção do “Comum”.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul, que me encaminhou pelos primeiros passos da pesquisa, e por toda alegria e disponibilidade na leitura desse trabalho.

A todos os meus familiares de Minas e de São Vicente, pelos grandes períodos de ausência.

Em especial, ao apoio incondicional de meu marido Manuel Gil, que é fonte de inspiração intelectual, moral e psicológica.

Ao meu ex-diretor e secretário de Educação de Contagem e hoje amigo, Ramon Santos, por toda paciência que teve comigo ao longo dos anos na Escola Domingos Belém.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/ CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra Profissionalização Docente, do qual este trabalho está vinculado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Ontem, eu fiquei horas esquecidas assistindo ao trabalho das formigas, indiferentes a tudo, na sua meta de construir. E aprendi o quanto é importante fazer... Fazer sempre e de tudo para alcançar os galhos mais altos da árvore da vida e melhor se alimentar do fruto ali quase esquecido: a paz.

Oh, Deus! Torna-me indiferente a tudo que não seja construir com meu trabalho um mundo novo, onde só pessoas, bichos e coisas existam porque amam e entendem o amor como único sentido da vida.
(DJAVAN, Lilás, 1984)

GIL, Sylvania Maria da Silva. Representações Sociais sobre a Prática Pedagógica: Educação Inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2020.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência no âmbito da educação inclusiva. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da proposta de inclusão plena, a pesquisa desenvolvida se articula com o projeto de pesquisa maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa/CNPQ “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, e que integra, também, o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de “Profissionalização Docente”. Trata-se de um estudo que propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula para estudantes com deficiência matriculados nas salas comuns. Fundamenta-se: na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) e em Abric (1996) e Marková (2006, 2017), entre outros que aprofundam questões em torno desta TRS; nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva; em autores que se dedicam à educação inclusiva (MANTOAN, 2001, 2002, 2003, 2010, 2014, 2018; Jannuzzi, 2004; Kasssar, 2012 e outros); e, também, em estudos e pesquisas que se referem à análise das práticas pedagógicas, aos saberes da docência, às pedagogias de inclusão, destacando: Nóvoa (1991, 1995); Altet (1994, 1997, 2000, 2017); Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), Franco (2012) e Almeida e Abdalla (2017), entre outros. A pesquisa se desenvolve por meio das seguintes etapas: 1ª revisão bibliográfica, 2ª aplicação de questionário e da técnica de evocação para 16 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental com 26 questões fechadas; 3ª observação de sala de aula, dos professores e suas práticas; e 4ª entrevistas com 03 professores, que participaram das etapas anteriores, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados, e se configuram em duas dimensões de análise: *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens*, que desenvolve a categoria de análise “Organização das práticas” e suas respectivas unidades de sentido; e *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*, que analisa a categoria “Espaço do diálogo” e suas unidades de sentido. Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se, em relação à *organização das práticas*, que os professores: a) buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes, de forma organizada intencionalmente; entretanto, consideram que há necessidade de se criarem ambientes educacionais inclusivos, em que a pedagogia da inclusão prevaleça; b) enfrentam os valores e as tensões geradas pela demanda, apresentando certa resistência à imposição controladora do Estado em atendimento às diferenças; c) embora os professores acreditem no currículo diferenciado da Escola de Tempo Integral, consideram que o mesmo não atende aos estudantes com deficiência, e carregam consigo a representação de que o ideal seria que eles estivessem em escolas específicas. Quanto às representações sociais dos professores sobre o *domínio de suas práticas*, especialmente, em relação ao *espaço do diálogo*, os professores consideram que: a) têm autonomia para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas pela rede de ensino; b) precisam ter paciência para ensinar estudantes com deficiência, identificando um diálogo tensionado, por não entender o que este Outro diz; c) a escola deve propiciar uma participação de forma democrática e coletiva, no desenvolvimento de práticas mais inclusivas contra a desigualdade social; e d) há necessidade de uma formação de professores para atuarem de forma mais efetiva e significativa em escolas inclusivas. Com efeito, espera-se com este trabalho contribuir com estudos e pesquisas na área da educação inclusiva, em especial, ao tratar de práticas pedagógicas de inclusão para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Representações Sociais.

GIL, Sylvania Maria da Silva. Representações Sociais sobre a Prática Pedagógica: Educação Inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2020.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the social representations of the teachers of the final years of elementary school with regard to pedagogical practices directed, in particular, to the learning of students with disabilities in the inclusive education context. From the National Special Education in the Perspective of Inclusive Education Policy (BRAZIL, 2008) and the proposal of full inclusion, the research that was carried out connects with the larger research project undertaken by the “Educational institutions: Policies and pedagogical practices” Research Group/CNPQ, which also integrates with the International Center for Studies on Social Representations and Subjectivity in Education/CIERS-Ed/FCC, UNESCO “Teacher Professionalization” chair. This study proposes reflections on the pedagogical practices developed in the classroom context for students with disabilities enrolled in regular classrooms. It is based on The Theory of Social Representations/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) and on Abric (1996) and Marková (2006, 2017), among others, who go deeper into issues surrounding this TRS; on the legal provisions concerning special education from the perspective of inclusive education; on authors dedicated to inclusive education (MANTOAN, 2001, 2002, 2003, 2010, 2014, 2018; Kassar, 2012, and others), and on studies and research that refer to the analysis of pedagogical practices, teaching knowledge, and inclusion pedagogies, with emphasis on Nóvoa (1991, 1995); Altet (1994, 1997, 2000, 2017); Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), Franco (2012), and Almeida and Abdalla (2017), among others. The study was carried out via these steps: 1st review of the literature, 2nd application of a questionnaire and of the evocation technique applied to 16 teachers working in the final years of elementary school with 26 closed questions; 3rd observation of the classroom, the teachers, and their practices, and 4th interviews with 03 teachers, who took part in the previous stages to resume certain questions and go deeper into them. The results were analyzed using the content analysis technique (BARDIN, 1977) and the aforementioned theoretical-methodological frameworks, and are configured in two analysis dimensions: *Didactic-epistemic management of learning*, which develops the “Organization of practices” analysis category and their respective units of meaning; and *The teachers’ social representations of their practices in classes with students with disabilities*, which analyzes the “Dialogue Space” category and its units of meaning. Standing out among the main *results* insofar as the *organization of practices* are concerned are that teachers: a) seek to exercise a practice aimed at student learning in an intentionally organized manner; however, they consider that there is a need to create inclusive educational environments in which the inclusion pedagogy prevails, b) face the values and tensions generated by demand, showing some resistance to the controlling imposition of the State in meeting differences; c) although teachers believe in the differentiated Full-Time School curriculum, they consider that it does not serve students with disabilities, and have the representation that they should, ideally, be in specific schools. As for the teachers’ social representations about the *mastery of their practices*, in particular with regard to the *dialogue space*, teachers consider that: a) they have autonomy to innovate their practices, provided they meet the skills set forth by the school system; b) need to have patience to teach students with disabilities, identifying a strained dialogue, not understanding what this Other says; c) the school should foster democratic and collective participation in the development of more inclusive practices against social inequality; and d) there is a need for teacher training to work more effectively and meaningfully in inclusive schools. In fact, this work is expected to contribute to studies and research on inclusive education, in particular by addressing pedagogical practices of inclusion for the learning of students with disabilities.

Key words: Final Years of Elementary School. Inclusive education. Pedagogical practices. Social Representations.

LISTA DE SIGLAS

- AEE**- Atendimento Educacional Especializado
- ANEEs** - Aluno com Necessidades Educativas Especiais
- APM**- Associação de Pais e Mestres
- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPD** - Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CENESP**- Centro Nacional de Educação Especial
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DI**- Deficiência Intelectual
- EBA**- Encontro Brasileiro de Autistas
- ETEC** - Escola Técnica Estadual
- EVOC** – Ensemble de Programmes permettant l’analyse des evocations
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- IBC**- Instituto Benjamin Constant
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSM**- Instituto Nacional de Surdos-Mudos
- IPDSC** – Instituto de Pesquisas do Discurso do Sujeito Coletivo
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases
- LEPED** – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
- MEC**- Ministério da Educação
- OEI** – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- OREALC-UNESCO** – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO
- PIDE**- Plano Individual de Desenvolvimento Escolar
- PDCA**- Plan Do Check Action
- PNE** – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PP – Proposta Pedagógica

PUC-GOIÁS - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RENAFOR – Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

TRS- Teoria das Representações Sociais

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UnB – Universidade de Brasília

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNISANTOS- Universidade Católica de Santos

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - Escola Caleidoscópio	67
GRÁFICO 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa por faixa etária.....	71
GRÁFICO 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao sexo	71
GRÁFICO 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação à etnia	71
GRÁFICO 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao município de residência	72
GRÁFICO 6 - Caracterização dos sujeitos em relação ao estado civil	73
GRÁFICO 7 - Caracterização dos sujeitos referente ao tempo que lecionam	73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Levantamento do Banco de dados de dissertações e teses (CAPES)	18
QUADRO 2 – Legislações fomentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	33
QUADRO 3 – Cursos ofertados pelo RENAFOR e SECADI	37
QUADRO 4 – Características do Sistema Central e Periférico de uma Representação	52
QUADRO 5 – Dados do Censo Escolar de 2018	65
QUADRO 6 – Perfil dos Professores	70
QUADRO 7 – Perfil Socioeconômico	72
QUADRO 8 - Sistematização da coleta de dados	75
QUADRO 9 – Sistematização do Questionário de Caracterização	76
QUADRO 10 – Roteiro de Observação	78
QUADRO 11 –Fases da Entrevista Narrativa	90
QUADRO 12 – Sistematização do Roteiro de Entrevista Narrativa.....	91
QUADRO 13 - Evocações a partir do termo indutor Educação Inclusiva em ordem de importância	92
QUADRO 14 -- Evocações a partir do termo indutor Práticas Pedagógicas em ordem de importância	93
QUADRO 15 - Evocações a partir do termo indutor Estudante com Deficiência em ordem de importância	93
QUADRO 16 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido	97
QUADRO 17 - Pedagogias para Inclusão	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na Educação Básica de 2014 a 2018 - Inep 2019	44
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo I	
AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	25
1.2 A formação de professores para atuação na Educação Especial e na Educação Inclusiva	35
1.3 Os 10 anos da PNEEPEI e as estratégias de resistência às tentativas atuais de retrocesso	41
Capítulo II	
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUNS CONCEITOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	46
2.1 Representações Sociais e os conceitos de objetivação e ancoragem	49
2.2 Núcleo Central de significações	51
2.3 Dialogicidade para entender as práticas pedagógicas	53
2.4 Um olhar para as práticas pedagógicas: garimpando conceitos para compreender a educação inclusiva	56
Capítulo III	
DOS CAMINHOS DA PESQUISA	62
3.1 Da natureza da pesquisa às opções metodológicas	62
3.2 Do contexto da Escola	63
3.3 Dos sujeitos da pesquisa	69
3.4 Das etapas da pesquisa	74
3.4.1 Do questionário de caracterização	75
3.4.2 Da observação em sala de aula	76
3.4.2.1 Observação dos estudantes na sala de aula.....	78
3.4.3 Diários de aula.....	82
3.4.4 Das entrevistas narrativas.....	86
3.5 Da técnica de evocação	91
3.6 Da técnica de análise de conteúdo	95
Capítulo IV	
DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA	99
4.1 Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens (1ª Dimensão)	100
4.1.1 Organização das Práticas (Categoria de Análise)	102

4.1.1.1 O tempo e espaço na Escola de Ensino Integral (1ª Unidade de Sentido)	104
4.1.1.2 Intencionalidade da Aprendizagem (2ª Unidade de Sentido)	110
4.1.1.3 Domínio das Práticas Pedagógicas (3ª Unidade de Sentido)	113
4.2 Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência (2ª Dimensão)	116
4.2.1 Espaço do Diálogo (Categoria de Análise)	120
4.2.1.1 Relação ensino e aprendizagem (1ª Unidade de Sentido)	121
4.2.1.2 A prática como ensino <i>versus</i> a prática da pedagogia da inclusão (2ª Unidade de Sentido)	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	149
Apêndice I - Banco Dados de Dissertações e Teses	150
Apêndice II - Censo Escolar 2018	163
Apêndice III - Perfil dos Professores	165
Apêndice IV - Perfil Socioeconômico	166
Apêndice V - Trajetória Escolar	167
Apêndice VI - Sistematização de coleta de dados	168
Apêndice VII - Sistematização do Questionário	169
Apêndice VIII - Questionário para a Pesquisa Exploratória: caracterização dos Sujeitos	170
Apêndice IX - Associação Livre	175
Apêndice X - Associações dos temas indutores: Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas e Estudante com Deficiência	176
Apêndice XI - Termos com mesmo valor semântico	178
Apêndice XII - Ordem alfabética e número de evocações	180
Apêndice XIII – Resultados da técnica de evocação dos sujeitos que foram utilizados na análise dos dados	183
Apêndice XIV - Quadrantes para o termo Educação Inclusiva	185
Apêndice XV - Quadrantes para o termo indutor Práticas Pedagógicas	186
Apêndice XVI - Quadrantes para o termo indutor Estudante com Deficiência	187
Apêndice XVII - Principais palavras evocadas como mais importantes	188
Apêndice XVIII - Roteiro de observação	189
Apêndice XIX - Observação das aulas da Professora de Português	197
Apêndice XX - Observação das aulas da Professora de Matemática	200
Apêndice XXI - Roteiro da Entrevista Narrativa	203
Apêndice XXII - Dados das Entrevistas Narrativas	204
Apêndice XXIII- Fala da Coordenação	217
Apêndice XXIV - Autorização para a realização da pesquisa.....	218
Apêndice XXV- Autorização do Conselho de Ética.....	219
Apêndice XXVI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	225
Apêndice XXVII - Reunião com a Senadora Mara Gabrilli.....	227

INTRODUÇÃO

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. (BERTOLD BRECHT, 1982, p. 6)

Este trabalho apoia-se em autores que discutem e criam conceitos que sustentam uma escola para todos. Mesmo a legislação, afirmando que no Brasil a escola é um direito incondicional, ela ainda não é para todos. A educação brasileira ainda está marcada pela desigualdade e pela diferença. Silva (2000) destaca que as diferenças passam a ser matérias de preocupação social e, ao mesmo tempo, pedagógica e curricular dos professores e dos alunos. É uma *preocupação social*, porque vivemos em um mundo heterogêneo, onde o “encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável” (p.97). Também, é uma *preocupação pedagógica e curricular* à medida que “crianças e jovens interagem um com o outro no próprio espaço da escola” (p. 97). Entretanto, é preciso, como nos ensina Bertold Brecht (1982, p. 6), assumirmos como meta que “nada deve parecer impossível de mudar”.

Masschelein (2008) explora um caminho diferente para lidar com as diferenças. Ele parte do pressuposto que podemos “educar o olhar”. Ele propõe não no sentido de *educere* (ensinar), mas de *e-ducere*, conduzir para fora, de libertar nossa visão, de nos tornamos atentos, prestar atenção. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação. E, neste sentido, é necessário, também, assumirmos um “olhar psicossocial para a educação”, como destacam Abdalla e Villas Bôas (2018). Um olhar que possa “[...] formular novas questões para o atual debate acerca dos processos de mudança no campo educacional” (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 16).

Foi em busca dessa autotransformação que nos propusemos a investigar quais são as representações sociais que os professores têm sobre suas práticas em salas de aula, quando precisam incluir estudantes com deficiência. Entendemos, aqui, *deficiência* como “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensoriais os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, conforme a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006, p.26). Nesta direção, é preciso destacar que as deficiências só se efetivam, quando encontram barreiras atitudinais e arquitetônicas, que impedem a participação plena das pessoas na sociedade.

Em sala de aula, desde 1999, época em que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) ainda não estava implementada, havia poucos ou quase nenhum estudante com deficiência, matriculados na escola comum. Passei pela rede estadual de Minas Gerais e, em 2004, assumi um cargo na Prefeitura de Contagem. Vinda de uma família de quatro irmãos e pais analfabetos, a formação e o emprego público já era um diferencial excepcional dentro da família. Minha mãe de descendência portuguesa e meu pai de mãe africana e pai, indígena, diante das dificuldades em cuidar de quatro crianças na cidade grande (Belo Horizonte), não viam os estudos como algo relevante, e acreditavam que o trabalho, em que se gerava a renda, fosse mais digno. Mesmo assim, a conquista foi comemorada.

Dentro da rede municipal de Contagem, exerci o cargo de diretora escolar por três anos, trabalhei dois anos na sala de recursos multifuncionais, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e um ano na Secretaria de Educação como assessora pedagógica para a Educação Inclusiva. Foi dentro desse contexto e das diversas situações presenciadas, que coloco o foco de minhas investigações na educação de estudantes com deficiência.

Com o objetivo de estudar mais cuidadosamente a legislação, fiz pós-graduação em AEE, Psicopedagogia, Neurociências e Educação. Participei de cursos, oficinas, palestras e de um encontro muito interessante, em Fortaleza, onde pessoas autistas eram os protagonistas - o “Encontro Brasileiro de Autistas” (EBA) -, e onde tive o prazer de ser mediadora de uma mesa sobre educação.

O Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), veio me orientar e encaminhar para formas mais significativas “de *ser e estar* na profissão, permitindo me redimensionar no campo de lutas da escola, vendo-a como um espaço de possibilidades”, conforme afirma Abdalla (2006, p.57). Assim sendo, a escola - esse *espaço de possibilidades* - não pode mais ser marcada pelo fracasso e pela evasão de grande parte de seus estudantes.

Araújo (2011) confirma-nos essas mazelas, ao descrever que, até meados dos anos 1980, havia a elitização do ensino, que ocorria não por falta de vagas, mas pela produção do fracasso escolar (repetência e evasão). E, também, ao destacar que, na década de 1990, a progressão automática, sem instrumentos mínimos necessários à inserção social do estudante, criou uma massa de analfabetos funcionais. Neste contexto, é necessário provocar mudanças de práticas, das escolas e dos professores (ABDALLA, M., 2016).

Pensar a *educação inclusiva* é trabalhar na possibilidade de se construir uma escola, em que o professor consiga ensinar a turma toda: estudantes pobres, estudantes com deficiência, estudantes de áreas marginalizadas, estudantes com famílias desestruturadas. Neste contexto da pesquisa, procuramos nos atentar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados nas turmas dos anos finais do ensino fundamental.

A fim de ensinar a turma toda, partimos do fato de que os alunos já sabem alguma coisa. Para ensinar, atendendo às diferenças, é “[...] necessário abandonar o ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa” (MANTOAN, 2003, p.38). Nesta perspectiva, a fim de reforçar a ideia do diálogo como necessário, Marková (2006, p. 135) nos ensina que é a “dialogicidade que possibilita que os encontros concretos aconteçam, sejam interrompidos ou desfeitos e voltem a existir”. E, ainda, que a dialogicidade “[...] está preocupada com a existência humana, com a existência comunicativa” (p.139).

Mantoan (2010) propõe mudanças na escola, no ensinar e na formação inicial de professores. As mudanças na escola precisam ser oriundas de suas próprias peculiaridades, partindo de discussões, estudos e levantamentos de dados realizados pela própria equipe escolar.

As mudanças no ensinar vão ocorrer a partir do momento em que o professor conseguir “elaborar o que lhe acontece no decorrer das vivências educacionais” (MANTOAN, 2010, p.12). Também, nesta linha, Abdalla (2006, p.58), ao partir do “[...] pressuposto de que a ação do professor é resultante de uma finalidade existencial e de uma prática experimental, representando a maneira como ele responde aos desafios da realidade”, contribui para refletir sobre quais perspectivas de práticas docentes e pedagógicas poderiam abrir espaços para inovações e mudanças no interior da escola.

Quanto à formação inicial do professor, Mantoan (2010) considera que ela deveria ser voltada para um ensino colaborativo em que a aprendizagem do futuro professor fosse baseada em situações presentes do cotidiano, direcionada ao estudo de problemas dos alunos e suas possíveis causas. Ainda, Nóvoa (1991) afirma que as redes coletivas de trabalho formadas pelos professores, inclusive na formação inicial, são como decisivas para a socialização profissional e como um investimento em experiências significativas.

Se de fato essas considerações fossem atendidas, seria muito mais fácil o lidar do docente com a questão das diferenças na sala de aula; pois, as experiências de cada um seriam socializadas no grupo e, por meio de um trabalho colaborativo, os professores poderiam chegar a decisões mais assertivas sobre cada caso.

Por outro lado, todos sabemos que é grande o desespero que acomete esses professores, quando eles encontram, em sua sala, o público-alvo da educação especial: estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. E uma das reações mais comuns é a afirmação de que não estão preparados para atender a tal clientela.

São preocupações reais que devem ser consideradas e entendidas dentro de um contexto, onde representações sociais sobre a aprendizagem e a capacidade desses estudantes foram construídas e processadas dentro da hegemonia da cognição. É necessário, neste momento, apoiar o professor, encarando o problema em sua devida proporção para dali buscar desmistificar a crença/representação que são os conhecimentos de tipologia das deficiências (MANTOAN, 2001), que lhe farão ensinar a turma toda.

Assim, é preciso repensar a nossa prática de sala de aula e tentar fugir das “normas” comuns, que nos movem na hora da aula. Essas normas, denominadas “comuns”, são, inevitavelmente, as normas da maioria (MOSCOVICI, 2011, p.18). Normas essas que produzem alguns tipos de comportamentos, que vivenciei, por exemplo, trabalhando em escola da rede municipal de Contagem, em Minas Gerais, conforme depoimentos, registrados a seguir:

Em uma tarde na escola, no meio do pátio, uma professora muito alterada, com seu diploma na mão gritava: Diretora, olha aqui se está escrito que tenho que dar aulas para esses meninos!

Outra, no turno da manhã: Diretora, você tem que escolher entre mim ou o estudante tal...

No Conselho de Classe: Fulano tem laudo? Então, é para “chegar” à média para ele?

Considerando essas narrativas, buscamos aprofundar questões, que tratassem de apreender as representações de professores em sua atuação docente a respeito da inclusão escolar por meio da seguinte questão-problema: “Quais são as representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula que possuem estudantes com deficiência?”

É preciso destacar, ainda, que a pesquisa se articula ao Projeto maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, que está sendo coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e se integra ao Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed,

da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra “Profissionalização Docente” (ABDALLA, 2016). Tal Projeto subsidia reflexões sobre políticas, práticas e representações, que configuram o campo profissional dos professores no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa, aqui desenvolvida, tem como **objetivo geral**: compreender as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência. E como **objetivos específicos** os que seguem:

- Identificar os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que regulam as práticas dos professores nas escolas comuns;

- Resignificar os principais conceitos que fundamentam as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva;

- Identificar as exigências pedagógicas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na sala de aula;

- Analisar, a partir de narrativas, as representações sociais construídas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas de inclusão, especialmente, voltadas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Nesta direção, foi realizada, em uma primeira etapa, uma pesquisa, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que foram encontrados 289 trabalhos, dos quais foram selecionados treze, entre os anos de 2008 a 2018, que atendem, mais precisamente, aos pressupostos da pesquisa. Tais dados estão dispostos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Levantamento do Banco dados de dissertações e teses (CAPES)

Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação/Tese
2008	Roselis Francelina Oliveira Pincoline/UFSM	As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria	Dissertação
2008	Karina Mendonça Vasconcelos/UFPE	Convivendo com a alteridade: representações sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva	Dissertação
2008	Víliã Mariza Fraga Modesto/UnB	Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais	Dissertação
2011	Renata Cristina Domingues de Souza Lima/PUC-SP	Representações Sociais de um grupo de professores sobre educação inclusiva	Dissertação
2012	Geraldo Eustáquio Moreira/ PUC-SP	Representações Sociais de professoras e professores que ensinam Matemática pelo fenômeno da deficiência	Tese
2013	Clarissa Teixeira Kauss/FURG	Formação de professores e educação inclusiva: representações sociais em construção	Dissertação
2014	Kátia Aparecida Marangon Barbosa/ UnB	Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas	Dissertação
2014	Ademárcia Lopes de Oliveira Costa/UFRN	Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva	Tese
2015	Antônio Eugênio Cunha/UNESA	Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para a discussão das práticas de ensino	Tese
2016	Mariana Paulo Pereira Scavoni/ UNESP/Marília	Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento	Dissertação
2016	Ana Paula Abdalla/ UNESP/Rio Claro	Representações de professores sobre a inclusão escolar	Dissertação
2016	Cristianne Beda de Queirós Mendes/ PUC-GOIÁS	Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual	Dissertação
2018	Adil Visentini Margarete Kitahara UMESP	Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre os alunos com deficiência e a Educação Inclusiva	Tese

Fonte: Banco de dados de teses e dissertações (CAPES) (APÊNDICE 1).

Dentre os estudos selecionados, podemos destacar “As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria”, de Pincoline (2008), da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, que buscou identificar as representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na

rede regular de ensino de Santa Maria/RS, buscando os reflexos das mesmas nas práticas pedagógicas.

A dissertação “Convivendo com a alteridade: representações sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva”, de Vasconcelos (2008), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), visou a compreender as representações sociais compartilhadas por professores e alunos sobre o aluno com deficiência no contexto da escola com proposta inclusiva.

Já o estudo de Modesto (2008), da Universidade de Brasília (UnB), intitulado “Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais”, buscou analisar as representações sociais de professores, que atuam em escolas inclusivas da rede pública de ensino. Trata-se de um trabalho acerca do aluno com necessidades educacionais especiais (ANEES), cujo objetivo é o de identificar o significado dessas representações para o processo de inclusão escolar.

Diante do cenário da não efetivação do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum, Lima (2011), em sua dissertação “Representações Sociais de um grupo de professores sobre educação inclusiva”, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sentiu a necessidade de compreender melhor as significações e as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva.

A tese de Moreira (2012), “Representações Sociais de professoras e professores que ensinam Matemática pelo fenômeno da deficiência”, defendida, também, na PUC-SP, alicerça-se nas representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática. Nesta perspectiva apresenta como objetivos: identificar, analisar e apresentar as representações sociais de professores sobre o fenômeno da deficiência, bem como saber seus conhecimentos, opiniões e dúvidas sobre a temática.

Kauss (2013) trabalhou, em sua dissertação “Formação de professores e educação inclusiva: representações sociais em construção”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), as representações sociais do profissional da educação em processo de formação no curso de Pedagogia em relação à Educação Inclusiva, analisando os valores e conceitos que configuram o contexto desses futuros educadores.

Sendo a Educação Inclusiva uma tentativa de buscar outros caminhos para atender à complexidade, que permeia os processos de ensinar e aprender, valorizando a diversidade humana e respeitando às particularidades de cada sujeito, Barbosa (2014), da UnB, em sua

dissertação “Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas”, procurou analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal.

Costa (2014), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em sua tese “Formação continuada e representação social: implicações para a Educação Inclusiva” observou que, embora os docentes critiquem o caráter estanque e limitado dos cursos de formação continuada, revelam representações sociais sobre a educação inclusiva e aluno com deficiência, embasadas nas teorias e conceitos advindos de tais cursos, confirmando que a formação continuada influencia em seus discursos e ações.

Na tese de Cunha (2015), da Universidade Estácio de Sá (UNESA), sob o título “Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para a discussão das práticas de ensino”, os resultados da pesquisa, ainda que não generalizáveis, mostram indícios, que são constitutivos das representações sociais dos professores. Tais indícios incidem sobre suas práticas, tais como: o lugar marcado do aluno incluído no fundo da sala de aula e a exigência de bom comportamento como determinante do sucesso ou insucesso discente. Para o autor (2015), os aspectos simbólicos de tais práticas, que constituem uma inclusão segregada, não podem ser ignorados, nem pelos cursos de formação docente nem pelas políticas voltadas para a inclusão.

Scavoni (2016), da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Marília), em sua pesquisa de Mestrado, intitulada “Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento” enfatiza que, para a escola ser de fato inclusiva, dependerá também de sua comunidade. Para a autora (2016), é preciso avaliar de que maneira o processo de inclusão incorpora e modifica as representações sociais, pois se considera que os sujeitos interferem na edificação desse movimento, tanto quanto o princípio legal. Ao considerar o potencial desses elementos da cultura escolar, o objetivo foi investigar as representações sociais de inclusão escolar, formação docente e gestão dos professores de uma escola pública municipal do ensino fundamental, bem como sua relação com o projeto político pedagógico da escola.

Abdalla (2016), também da UNESP/Rio Claro, em sua dissertação “Representações de professores sobre a inclusão escolar”, dedicou-se a conhecer e analisar quais são as representações dos professores de uma mesma escola da rede municipal acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular. Buscou compreender, por meio das

experiências desses docentes, como ocorre na atualidade o processo de inclusão escolar, quais seus desafios, dificuldades e perspectivas.

“Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual”, dissertação de Mendes (2016), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS), teve como proposta percorrer os caminhos da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, por meio do estudo das práticas pedagógicas inclusivas e das representações sociais do aluno com deficiência intelectual matriculado nas classes comuns.

Por fim, a tese de Kitahara (2018), da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), sob o título “Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre os alunos com deficiência e a Educação Inclusiva”, obteve como resultados aspectos que envolvem a necessidade de que professores sejam mobilizados diante de alunos com deficiência, de modo a observar que o processo de aprendizagem deve estar atento ao enfrentamento de preconceitos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, que sejam mais inclusivas e que, neste sentido, utilizem, também, de tecnologias digitais.

Sabemos que a sala de aula é o local, onde nos movimentamos e expressamos nosso sentimento de professor e, diante dela, é que assumimos estudar a política de educação inclusiva, da qual nos reportamos a partir de 2008. Nesta direção, percebemos que nós, professores e gestores, precisamos conhecer melhor os pressupostos dessa legislação, e, sobretudo, os direitos dos estudantes com deficiência que adentram a escola comum. O modelo social, adotado, atualmente, tem a intenção de permitir à pessoa com deficiência tomar o controle de sua própria vida e, ainda, tomar decisões nos meios sociais, participando da vida em comunidade. Esse conhecimento faz diferença no que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor regente e às condições de acesso e permanência na escola com qualidade.

Entendemos, também, que é necessário compreender o conceito de *qualidade*, de acordo com Mantoan (2010, p.9), que afirma que *qualidade* se define como: “[...] construção do conhecimento pela participação da comunidade escolar, por meio da proposta pedagógica, eleita por todos”.

O conhecimento da legislação possibilita, então, que as comunidades cobrem dos sistemas de ensino a efetivação da política, que tem os seguintes objetivos:

- A presença transversal da educação especial, da educação infantil ao ensino superior;

- O serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas comuns, o qual assegura o acesso, a continuidade da formação escolar e a participação dos alunos até os níveis mais elevados de ensino;
- A formação de professores para oferecer o AEE;
- A acessibilidade urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação;
- A articulação intersetorial das políticas públicas e a participação da família e da comunidade. (BRASIL, 2008)

O documento - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) - contribui para as mudanças, que precisam ser conduzidas para o rompimento do modelo tradicional, trabalhando na construção de uma “escola das diferenças” (MANTOAN, 2010), onde todos os alunos estejam juntos, garantindo o direito à diferença.

Na minha percepção de diretora escolar, sempre considerei que o processo de educação inclusiva funcionava melhor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Talvez, porque o professor dos anos iniciais seja um professor polivalente e fique mais tempo com as crianças na sala de aula, conseguindo uma observação mais atenta das necessidades individuais de cada uma. Já, nos anos finais do ensino fundamental, a segmentação por disciplinas e tempo/espaço das aulas não favorece a observação, desencadeando um desequilíbrio no processo, em que não se permite uma reflexão sobre as ações praticadas.

Abdalla M. (2016) reforça que essa complexidade, enfrentada pelo docente dos anos finais do ensino fundamental, ganha contornos específicos, pois o professor:

- Apresenta uma formação difusa;
- Tem uma deficiência quanto aos conhecimentos pedagógicos no tratamento dos conteúdos desenvolvidos;
- Assume uma jornada diversificada, ou seja, trabalha em mais de uma escola;
- Não consegue articular um projeto pedagógico comum e não participa de um trabalho coletivo, mesmo previsto na LDB 9394/96 (art. 12, 13, 14). (ABDALLA M., 2016, p. 3)

Os professores, sujeitos da pesquisa, participam institucionalmente na relação com os pares, comunidade escolar e gestores, mas carregam carências que precisam ser preenchidas. Como docente dos anos finais do ensino fundamental, que sou, é imprescindível que se criem condições para que os professores possam ter momentos de reflexão de suas práticas dentro das redes coletivas, como as propostas de Nóvoa (1991): momentos de compartilhamento e de experiências e vivências.

Tendo em vista essas reflexões, este trabalho indica, também, como procedimentos metodológicos: 1º revisão bibliográfica; 2º aplicação de um Questionário de perfil para 16 professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de tempo integral, contendo 26 questões fechadas, e evocação de palavras e/ou associação livre a partir dos termos: *educação inclusiva, práticas pedagógicas e estudante com deficiência*; 3º observação das aulas de duas professoras (Português e Matemática); e 4º entrevistas narrativas com três professores.

O caminho escolhido, para explicitar o movimento da pesquisa, neste trabalho, foi organizado em quatro capítulos que se entrecruzam e se complementam.

O **Capítulo I** - *As Políticas de Inclusão e a formação de professores* - destaca a Política de Educação Inclusiva, implantada no Brasil a partir de 2008. Está dividido em três partes: 1ª a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, suas diretrizes e regulamentações; 2ª a Formação de Professores para atuação na Educação Especial e na Educação Inclusiva; e 3ª as Estratégias de resistência às tentativas atuais de retrocesso.

O **Capítulo II** - *Das Representações Sociais às práticas pedagógicas: alguns conceitos para a compreensão da educação inclusiva* - trata de conceitos referentes à abordagem teórica que fundamenta esta Dissertação. Consta de quatro partes: 1ª as Representações Sociais e os conceitos de objetivação e ancoragem; 2ª o Núcleo Central de significações; 3ª a Dialogicidade, para entender as práticas pedagógicas; e 4ª um Olhar para as práticas pedagógicas, a fim de elucidar alguns conceitos para compreender a educação inclusiva.

O **Capítulo III** - *Dos caminhos da Pesquisa* – apresenta os seguintes aspectos: 1º a natureza da pesquisa às opções metodológicas; 2ª o contexto da pesquisa (escola estadual da Baixada Santista); 3ª os sujeitos de pesquisa (professores dos anos finais do ensino fundamental); 4º as etapas da pesquisa, indicando os seguintes procedimentos metodológicos: a) a aplicação do questionário de caracterização; b) a observação em sala de aula, incluindo a observação dos estudantes; c) os diários de aula; d) as entrevistas; 5º a técnica evocação; e 6º a técnica de análise de conteúdo.

O **Capítulo IV** - *Da análise dos dados aos resultados da pesquisa* apresenta a análise e interpretação dos dados, com base na fundamentação teórico-metodológica explicitada nos capítulos anteriores.

Por fim, serão apresentadas as *Considerações Finais*, que explicitarão as conclusões, e proposições referentes a esta Dissertação. Consideramos, assim, que se faz necessário

reconstruir, constantemente, nossos conhecimentos, buscando os diversos caminhos que nos levam à aprendizagem, à formação e ao aperfeiçoamento de nossas práticas.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, não exclui e qualifica as novas gerações. (GATTI, 2013, p.53)

Gatti (2013) tenta, por meio dessa epígrafe, buscar qual o sentido da escola justa. A escola justa é aquela que lida com as diferenças, que respeita os estudantes e as aprendizagens que cada um carrega. Pensando na educação inclusiva, esse pressuposto de escola justa se adequa ao que diz o Capítulo III da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino de acordo com a capacidade de cada um.

Tendo em vista estas considerações iniciais, este Capítulo tem como *objetivo* identificar os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que regulam as práticas dos professores nas escolas comuns. E, nesta perspectiva, de início, descrevemos a fundamentação da política e seus marcos legais; em um segundo momento, discutimos algumas questões sobre a formação de professores para atuação nas salas regulares e nas salas de recursos (SRM); e, por fim, identificamos estratégias de resistência às tentativas atuais de retrocesso na política de educação inclusiva.

1.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Nada sobre nós, sem nós. (CHARLTON, 1998)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, estabelece a proteção universal dos direitos humanos, constituindo como inalienável o fundamento à liberdade, à justiça e à paz no mundo. Dentro de seus trinta artigos, dedica-se, no artigo vinte e seis, aos cuidados com a Educação. Nela, preconiza-se que todos têm direito à educação e que dela emerge o favorecimento à compreensão, à tolerância e à amizade.

Conforme apontam várias pesquisas e estudos (MANTOAN, 2003, 2014, 2018; KASSAR, 2012; ALMEIDA; ABDALLA, 2017), pode-se dizer que só, na década de 1960,

foi aprovada a Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que faz referência, em seus arts. 88 e 89, ao direito dos “excepcionais” à educação. Depois, a Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971) acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes escolares especiais, retrocedendo no atendimento às necessidades educacionais.

Na busca de fundamentação da justiça, da tolerância e do direito à educação, em 2006, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006). Neste instrumento as pessoas com deficiência esquadrihavam a efetivação de seu direito à justiça, à tolerância e à educação por meio da expressão de seu desejo de plena participação na sociedade e em igualdade de oportunidades.

Neste sentido, usamos a epígrafe anterior de Charlton (1998), que é parte do título de seu livro, em que o autor conta, quando ouviu a primeira vez a expressão: "Nada sobre nós, sem nós", na África do Sul. É o primeiro livro na literatura sobre deficiências, que oferece um panorama teórico da opressão à deficiência, apresentando semelhanças e diferenças entre racismo, sexismo e colonialismo. O autor entrevistou, durante 10 anos, ativistas do Terceiro Mundo, da Europa e dos Estados Unidos. O "Nada sobre nós, sem nós" expressa a convicção das pessoas com deficiência de que elas sabem o que é melhor para elas e foi adotado como o lema da Convenção.

Neste contexto histórico, o Brasil vem acompanhando esses marcos e tem trabalhado em construções de legislações próprias, que garantam os direitos das pessoas com deficiência, e, em especial, o direito à educação inclusiva.

Em 2009, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com valor de emenda constitucional, buscando, dessa forma, garantir melhores condições de vida às pessoas que apresentam alguma deficiência.

O último Tratado Internacional, denominado Declaração Mundial de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2016), estabelece diretrizes e metas educacionais para os próximos 15 anos. O item 7, do preâmbulo (UNESCO, 2016), trata sobre a inclusão e equidade na escola por meio da educação, como alicerce de uma agenda de educação transformadora. Há um compromisso expreso com a efetivação de mudanças necessárias nas políticas de educação, visando à ampliação do acesso e da qualidade do atendimento escolar às crianças, jovens e adultos com deficiência, a fim de assegurar que ninguém seja excluído.

Dando visibilidade a essa agenda transformadora da UNESCO, Almeida e Abdalla (2017, p.6), no Informe final para a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC-UNESCO Santiago), intitulada “Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e das

Pedagogias para Inclusão”, recomendam que a democratização do ensino, no contexto da educação inclusiva, deve ser construída em três etapas:

I) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; II) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores; III) e a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que possa considerar as necessidades individuais dos estudantes. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p.6)

As recomendações ditadas pelas autoras caminham no sentido da criação de ambientes educacionais inclusivos, em que se eliminem as barreiras tanto arquitetônicas quanto atitudinais, previstas na definição de deficiência da Convenção, como impeditivas de participação plena das pessoas com deficiência.

Freitas (2009) e Mazzotta (2011) destacam que as políticas públicas na área da educação, que foram destinadas às pessoas com deficiência, foram, historicamente, conduzidas por três concepções diferentes, coexistindo, até hoje, com suas marcas e dilemas. São elas: a *assistencialista*, preocupada com conforto e bem-estar; o modelo *médico*, com a criação e o predomínio de instituições especializadas; e a terceira, que se refere à sociedade *inclusiva* e vem ganhando notoriedade, defendendo a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino como forma de acesso à educação.

Jannuzzi (2004) faz um histórico da educação das pessoas com deficiência, recorrendo a fontes secundárias da história do Brasil e da história da Educação, desde o século XVI até o início do século XXI. A autora destaca que as primeiras tentativas de institucionalização se iniciaram através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares, em 1730, sendo uma delas a Irmandade de Santa Ana, conhecida como casa de expostos e asilo para desvalidos.

Além disso, Jannuzzi (2004) também relata sobre a Santa Casa de Misericórdia, que a princípio só distribuía esmolas e passou a acolher crianças abandonadas até a idade de 7 anos. Muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, e, segundo a autora, os estudos revelam que eram abandonadas em lugares acometidos de bichos que, muitas vezes, as mutilavam e matavam.

Devido ao grande abandono infantil da época e com o intuito de olhar para a infância, Jannuzzi (2004) ainda comenta sobre como surgiram “as rodas de expostos”, em que

as crianças, que não podiam ser cuidadas por algum motivo, eram deixadas. Muitas delas, com alguma anomalia.

Nesse momento, na sociedade, mediante a Constituição de 1824, o adulto deficiente, era privado dos direitos políticos. E a educação, privilégio das classes abastadas, não atendia à educação popular nem a dos considerados “deficientes”¹. Segundo a autora, devido à sociedade ser pouco urbanizada, apoiada no setor rural, poucos eram considerados deficientes, pois sempre havia alguma tarefa que eles pudessem fazer.

Assim, nessa época, a escola não funcionava como crivo, como elemento de patenteação das deficiências (p. 16). Jannuzzi (2004) concluiu que a sociedade, ao término do Império, silenciou-se sobre o deficiente. Silenciou tanto, que se ocultou inclusive nos registros, de quem eram os educandos abrigados. Segundo ela, seriam os mais lesados, os que incomodavam. Os outros, não percebidos ao olhar, misturavam-se à sociedade descolarizada em tarefas simples.

No ano de 1891, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), criados no Império (1857) e que continuavam ligados ao governo central, receberam mais verbas que a Escola Superior de Minas (Ouro Preto). E Januzzi (2004, p. 27) revela que não encontrou “nenhuma verba destinada a educação do deficiente” (p. 27).

Jannuzzi (2004) também traz suas reflexões, após falar da criação de pavilhões infantis (1904), em hospitais psiquiátricos:

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando, pois, a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. (JANNUZZI, 2004, p.38).

Segundo a autora, em 1917, o médico, chefe do serviço médico escolar de São Paulo, o doutor B. Vieira de Mello, publicou um texto, em que continha as normas para a seleção dos anormais, com especificações das deficiências. O critério para avaliar a anormalidade, é assim descrito:

¹ Termo utilizado por Januzzi, em 2004. Hoje, denomina-se “pessoa com deficiência”.

O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade (MELLO, 1917, p. 101), bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicitava o que seria inteligência, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém, pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento escolar do aluno, avaliado nas notas de classe. (JANNUZZI, 2004, p.40)

O livro de Basílio de Magalhães, escrito em 1913, embora procurasse descartar, segundo Januzzi (2004, p. 45), uma possível "insuficiência de escolaridade", a referência é o "atraso escolar", aceito como limiar de conceituação de anormalidade. A seguir, suas reflexões a este respeito:

Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque por vezes se viciam, e, "o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada". A base da metodologia seria o aprender a aprender a ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as "faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade". (JANNUZZI, 2004, p.46-47).

Ainda, é sugerido que a educação dessas crianças ficaria sob a responsabilidade de todos, pois precisavam ser corrigidas. O papel mais importante seria de quem tivesse dinheiro, respeitado os poderes constituídos. As crianças anormais completas ficariam aos cuidados dos médicos; as incompletas, além do médico, haveria um neurologista e um pedagogo preparado: o médico cuidando dos defeitos orgânicos e o pedagogo das taras mentais. O papel mais importante era sempre do médico (JANNUZZI, 2004, p.48).

Januzzi (2004) cita que Oliveira (1917) criou um roteiro de observação para os professores responderem e indicarem os alunos anormais. De acordo com essas respostas, foram selecionados 85 alunos, que demonstravam comportamentos como os de: "falar muito"; "erguer a todo tempo a tampa da carteira"; "não completar exercícios"; "levantar-se a toda hora"; "rebeldia às ordens dos professores" (p.52). Segundo a autora, a educação dos anormais diminuiria gastos públicos futuros com manicômios, asilos e penitenciárias, à medida que essas pessoas eram incorporadas ao mercado de trabalho.

A partir de 1930, a sociedade começa a se organizar em associações com o intuito de atender a essa camada da população. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), de 1961 (BRASIL, 1961), havia o título (X), com dois artigos (88 e 89), que previa o enquadramento desses alunos no sistema geral de ensino.

Expressões, como “ensino emendativo”, passaram a ser comuns para designar a educação dispensada a esse público. Emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, sendo essa a finalidade desse ensino.

Em 1963, João Goulart (1961-1964) reorganiza a rede nacional de instituições de ensino emendativo, com investimento federal, para que as escolas especializadas se somem a programas realizados nas escolas comuns (p.72), no intuito de atender maior número de alunos.

Na década de 70, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de definir metas governamentais para atendimento aos deficientes. Já, a LDB de n. 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), no artigo 90, previa que os alunos, que apresentassem deficiências físicas e mentais, os que estivessem atrasados quanto à idade e os superdotados deveriam receber tratamento especial (p.141), retrocedendo quanto à LDB, de 1961 (BRASIL, 1961), que previa o atendimento na rede regular de ensino.

A criação de um órgão específico para a educação especial, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, assumia a iniciativa, em nível federal, o atendimento educacional aos excepcionais. Em 1986, o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), integrada ao MEC. No CENESP, houve convênios com as Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Minas Gerais (UFMG), elaborando propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos e métodos para as diversas excepcionalidades. Houve, também, treinamento de professores (6.436) e técnicos do CENESP e das Secretarias de Educação, dos professores das escolas especializadas e das classes comuns (JANNUZZI, 2004). Ainda, a autora relata que algumas unidades federadas, mesmo com as verbas, não se mobilizaram em prol da educação especial, devolvendo-as.

Dessa forma, Jannuzzi (2004) descreve que há várias ambiguidades dentro da proposta de educação dos deficientes, desde a sua permanência na escola regular (se for possível), escola especial, clínica de reabilitação, internato; e nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado, caso fosse necessário. A partir de década de 70, houve uma preocupação com o pedagógico do deficiente, “mas a preocupação da educação era a normalização atrelada ao desenvolvimento” (p.180). O método, descrito pela autora, era baseado no individual e aconselhamento para a adaptação curricular.

Jannuzzi (2004) entra na proposta inclusão a partir da década de 1990, após a Declaração de Salamanca (1994), salientando um avanço em relação à integração. Essa nova

proposta propõe uma reestruturação do ensino, que tira o foco da deficiência da pessoa, jogando luz sobre o ensino e a escola, as formas e as condições de aprendizagem. Sai, assim, do “ajuste da normalidade para o desafio da escola de ajustar-se para atender a seus alunos” (p.188).

Ainda, sobre a implantação das políticas de educação inclusiva, Mendes (2006) busca, em seu artigo, clarificar as origens da ideia de inclusão total e educação inclusiva, “copiada” (grifo nosso), do modelo americano, em que até a mesma lógica do debate, entre ambas, segue como modelo.

A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais). (MENDES, 2006, p.8)

Seguindo nessa linha, Mendes (2006) defende que o consenso, apresentado aqui no Brasil, é simplesmente aparente, pois “as posições coexistem e são extremamente divergentes” (p.10). Ela faz uma crítica ao extinto SEESP, que, segundo a autora, tentou fazer alterações na política sem a participação da comunidade, investiu em programas, oferecendo “pacotes fechados com apostilas prontas, para gestores multiplicadores, para que disseminassem a política inclusiva em suas regiões” (p.13).

Mendes (2006) finaliza o artigo, defendendo a ideia de que o MEC (até aquele momento) tem prejudicado a construção da inclusão escolar na realidade brasileira e que o futuro da inclusão dependeria de um esforço coletivo com revisão de posturas dos pesquisadores, políticos, prestadores de serviço, familiares e dos indivíduos com deficiência.

A partir de 2008, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2009 - Decreto n. 6949), o governo brasileiro implanta, como política pública, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

O objetivo principal da Política é assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas classes comuns. Nesta perspectiva a educação especial passa a ser incluída na proposta

pedagógica da escola, atuando de forma conjunta no ensino comum e no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Além disso, é importante que o direito esteja grafado na lei, pois, como afirma Caiado (2009, p.332):

[...] em países marcados com tão grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade [...]. Assim, entende-se que o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e quiçá alteradas.

Assim, para a implementação da Política, foram criadas as seguintes diretrizes:

- A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas os níveis, etapas e modalidades;
- A Educação Especial realiza o Atendimento Educacional Especializado que tem como função a orientação e a organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes. Disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva. Esse atendimento deve estar articulado a proposta pedagógica da escola;
- O Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao do estudante;
- A educação inclusiva se inicia na educação infantil, onde se tem as bases necessárias para o desenvolvimento global da criança;
- As ações da educação especial possibilitam a ampliação das oportunidades de escolarização e formação para os estudantes da educação e jovens e adultos e da educação profissional;
- A educação especial deve assegurar recursos, serviços e atendimento educacional especializado na educação indígena, do campo e quilombola;
- A transversalidade da educação especial no ensino superior se efetiva por meios de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.
- Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizarem instrutor de Libras, tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete, monitor ou cuidador para alunos que necessitem de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção. (BRASIL, 2010b)

A implementação dessas diretrizes ocorre desde que esses serviços sejam oferecidos, ao longo de todo processo de escolarização, articulados à proposta pedagógica da escola comum. O objetivo, disposto no documento, é garantir a educação, que é um direito humano e fundamental, e que precisa ser colocada à disposição de todos os seres humanos. Conclui-se, portanto, que as pessoas com deficiência também têm esse direito.

Como forma de consolidar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), foram fomentadas algumas regulamentações que subsidiam e ajudam a organizar os sistemas de ensino. Esses documentos, de acordo com o MEC, atuam para assegurar o direito de todos à educação regular. Tais documentos estão registrados conforme o **Quadro 2**, a seguir:

Quadro 2: Legislações fomentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008b) incorporado ao Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011)	Institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação – FUNDEB - estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência. Este decreto visa a atender ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino e define o atendimento educacional especializado como suplementar ou complementar à escolarização.
Resolução CNE/CEB de 04/2009 (BRASIL, 2009)	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Educação Básica. Além da definição do público a ser atendido, ele prevê sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico (PPP).
Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010a)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, preconizando, no artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, nas classes comuns e no AEE.
Decreto nº 7084/2010 (BRASIL, 2010c)	Dispõe sobre os programas nacionais de material didático, estabelecendo, no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no material didático destinado a estudantes da educação especial e professores da educação básica pública.
Decreto nº 7612/2011 (BRASIL, 2011b)	Cria o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – <i>Viver sem Limite</i> – com o objetivo de promover políticas públicas de inclusão social, dentre elas, um sistema educacional inclusivo.
Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012)	Estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além de consolidar direitos, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição a quem pratique esse ato.
Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014)	Institui o Plano Nacional de Educação – PNE – que, em seu artigo 8, determina que Estados, Distrito Federal e Municípios garantam atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todas as níveis, etapas e modalidades. A Meta 4, do Plano, objetiva universalizar para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.
Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015)	Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Consolida os direitos já mencionados em documentos anteriores, reforçando a garantia de um sistema educacional inclusivo e da institucionalização da educação especial no projeto político pedagógico das escolas.

Fonte: dados referentes aos dispositivos legais (BRASIL, 2008b; 2010a; 2010c; 2011; 2012; 2014; 2015).

Ao fomentar essas resoluções, decretos e leis, o MEC, baseado nos marcos políticos e pedagógicos legais, que envolvem a educação inclusiva, procura possibilitar às pessoas com deficiência uma vida autônoma, em que possam participar da comunidade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esses documentos, “oriundos de demandas dos sistemas de ensino e da sociedade em geral, procuram auxiliar e subsidiar as discussões, as ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão” (BRASIL, 2015a, art. 1º).

Com este intuito, defendido pelo MEC, essas políticas atingem o ensino comum. E, sendo assim, essas políticas precisam ser discutidas nas reuniões pedagógicas, para que as suas possibilidades sejam identificadas e avaliadas pelo grupo, que ali se encontra, e como uma forma de se apropriar desse novo modelo de escola inclusiva, que abarca os estudantes com deficiência.

Para ilustrar o lema da Convenção “Nada sobre nós, sem nós”, em que as pessoas com deficiência afirmam o seu desejo de participar e decidir sobre o caminho de suas vidas, indicamos o seguinte relato:

Reunidos dia 26 de abril de 2013, no escritório político da deputada federal Mara Gabrilli (PSDB-SP), representantes do movimento autista (a saber: Alexandre Mapurunga, presidente da Abraça, Alessandra Silva, Marilei Fernandes, Andrea Bonolli, Sylvia Mangalia e Manuel Vazquez Gil) debateram com a deputada e seus assessores os vetos presidenciais ao artigo da Lei 12.764/12, que isentava de punição o gestor escolar que negasse a matrícula a pessoa com deficiência. Na argumentação do Executivo, negar matrícula em função da deficiência seria inconstitucional, e quem a negasse deveria sofrer punições previstas em lei. A relatoria da lei estava a cargo da deputada Gabrilli, e ela direcionava para a derrubada do veto, na prática isentando o gestor. Embora amistosa, a reunião dirigia-se para um impasse, em que nenhuma das partes conseguia convencer a outra. A um certo momento da tarde, Luan Alejandro, filho de Manuel, autista, 10 anos, pediu a palavra e disse à deputada que: “Eu não quero ser enviado para nenhuma escola onde meus amigos não são aceitos. A escola especial é preconceituosa”.

Diante de tal argumento, a deputada comprometeu-se a não derrubar o veto. Fez um comunicado ulterior por escrito, compartilhado nas redes sociais pelo seu gabinete. (APÊNDICE XXVII)

Luan Alejandro, hoje, tem 17 anos, frequenta o 3º ano do curso “Criação de jogos digitais” do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual (ETEC) “Aristóteles Ferreira Santos”.

Dentro dessa perspectiva de conhecimento da legislação, é necessário buscar meios eficazes de levar a formação em Educação Inclusiva para dentro das unidades escolares, de forma que, ao professor, tenham sido contempladas as suas angústias e incertezas no lidar

diário com esses estudantes. Com o intuito de fomentar a transformação dos sistemas educacionais, em sistemas educacionais inclusivos, o MEC implementou alguns programas de formação de professores, que abordaremos a seguir.

1.2A Formação de Professores para atuação na Educação Especial e na Educação Inclusiva

A diferença é produzida e não pode ser naturalizada. (MANTOAN, 2003, p. 19)

Dentro do modelo implantado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o professor, que atua na Educação Especial, é aquele que trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou professor de AEE. Ele atua nas salas de recursos multifuncionais, auxiliando os estudantes com deficiência, no contraturno ao da escolarização.

É esse professor que irá trabalhar, juntamente, com o professor da sala comum, orientando o processo de aprendizagem dos estudantes. É muito importante que haja a interlocução entre esses dois profissionais para que, de fato, o trabalho faça sentido.

Para atuar na sala de recursos, o professor precisa ter como base, em sua formação, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. A formação ainda contemplaria conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, proporcionando-lhe fazer interlocuções com outros setores da sociedade.

A Política, em sua essência, almeja uma educação inclusiva, que busque efetivar uma educação especial, que não seja substitutiva ao ensino regular. Dentro dessa compreensão, a exigência da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), pelos sistemas de ensino, é uma maneira de garantir o acesso dos alunos às classes comuns e à progressiva ampliação dos serviços de apoio. Nesta concepção, o AEE é visto como o meio para a viabilização da melhora na qualidade no processo de educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), matriculados nas escolas comuns.

Na Resolução n.º4, de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), em que se leem as diretrizes específicas para a realização do AEE, destaca-se que é responsabilidade do professor de AEE a elaboração e a execução do plano de AEE². Destaca-se, ainda, que o

² Constam do Plano, os seguintes elementos: identificação das necessidades específicas do aluno, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.

mesmo precisa ser articulado com os demais professores do ensino regular. Ainda, a Res. n° 4 enfatiza que são suas as seguintes atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Essas diretrizes deixam claro o papel do professor do AEE e sua importância dentro de um sistema educacional inclusivo. Pressupõe-se, assim, que, nas escolas que tenham um projeto político pedagógico consistente e ativo, articulado ao trabalho do professor do AEE, as demandas da educação inclusiva sejam melhor atendidas. E, mais uma vez, o Projeto Político Pedagógico é citado como o instrumento de excelência para desenvolver o trabalho eleito e definido por um coletivo escolar. É ele que define as singularidades do grupo que o definiu e suas escolhas (BRASIL, 2010b). Ele é visto como um horizonte de possibilidades para a escola.

Dentro do Programa Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – RENAFOR –, criado em 2011 (BRASIL, 2011c), realizado pelo governo federal, foram oferecidos cursos voltados para a educação especial e inclusiva. O Programa tinha como objetivo oferecer formação continuada para os professores da educação básica. Havia duas linhas de cursos: a) os que eram oferecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), promovendo formação nas seguintes áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física; e os cursos ofertados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; e b) aqueles destinados a formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais

inclusivas, que valorizassem a diversidade humana. E, neste sentido, são os seguintes os Cursos ofertados pela Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - RENAFOR, conforme Quadro 3:

Quadro 3: Cursos ofertados pelo RENAFOR- SECADI

1.DPEE	CGPEE	O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue
2.DPEE	CGPEE	O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue
3.DPEE	CGPEE	O Ensino no Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva
4.DPEE	CGPEE	O Ensino no Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva
5.DPEE	CGPEE	O Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva
6.DPEE	CGPEE	O Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva
7.DPEE	CGPEE	Acessibilidade na Atividade Física Escolar
8.DPEE	CGPEE	Acessibilidade na Atividade Física Escolar
9.DPEE	CGPEE	O Uso do Sistema FM no Ambiente Escolar
10.DPEE	CGPEE	O Uso do Sistema FM no Ambiente Escolar
11.DPEE	CGPEE	Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva
12.DPEE	CGPEE	Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva
13.DPEE	CGPEE	A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola
14.DPEE	CGPEE	A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola
15.DPEE	CGPEE	O Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos/Deficiência Auditiva
16.DPEE	CGPEE	O Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos/Deficiência Auditiva
17.DPEE	CGPEE	Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva
18.DPEE	CGPEE	Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva

Fonte: Chamada pública para formação de professores (UFRGS-2014).

O Decreto de nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, normatiza, em seu art.5º, que a União prestará apoio técnico aos sistemas de ensino, garantindo:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011a)

Prieto (2006, p.103) enfatiza, também, que “[...] a formação inicial dos professores precisaria assegurar no mínimo: 1º domínio teórico, em que a desigualdade não possa ser justificada por nenhuma condição; e 2º conhecimentos para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira marcada por tantos desajustes. Os profissionais precisam ter clareza do papel social da escola e de sua importância como semeador da igualdade de direitos para todos e não só para alguns. Para os profissionais, já em carreira, Prieto (2006) sugere a realização de encontros formativos, em que os professores possam construir alternativas para a escolarização de todos. A autora (2006) afirma, ainda, que a dupla (tripla) jornada dos professores precisa ser combatida, para que tenham condições de se dedicarem a projetos e estudos.

Almeida e Abdalla (2017) complementam, afirmando que à escola caberia a luta contra a desigualdade social e que isto implicaria “[...] em estar atento às necessidades de cada aluno e dar mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas” (p. 6). Também, destacam, como elementos importantes, que os professores tenham “[...] a disposição e a capacidade para trabalhar e colaborar com os outros; o que constitui um elemento essencial da inclusão, sobretudo, quando se busca gerar espaços de construção coletiva em que cada um contribui com seus conhecimentos e habilidades” (p.7).

Mantoan (2006) justifica, também, que ainda existem poucos professores habilitados para a realização do AEE nas escolas comuns. E que esses profissionais são essenciais para garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Por outro lado, afirma que a formação precisa ocorrer no interior das escolas (2001), a partir das práticas e das trocas de experiência. Enfatiza que os docentes precisam dominar cada vez mais os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem. Ela insiste dizendo que a formação do professor não se esgota na graduação, o profissional precisa da formação continuada, que é uma auto formação, que acontece dentro do ambiente escolar (MANTOAN, 2001).

É, a partir das trocas de experiências, que vai se construindo uma rede de conhecimentos, em que se podem colocar dúvidas, inquietações e preocupações.

O trabalho do professor precisa, então, ser colaborativo e coletivo, do modo que aprendam e ensinem. Mantoan (2001) acredita que a formação única para todos os educadores proporcionaria o encontro necessário entre a educação especial e a regular, tal como afirma a seguir:

Pensamos que as habilitações dos Cursos de Pedagogia para a formação de professores de alunos com deficiência deveriam ser extintas e que os cursos

de especialização não deveriam se dedicar a especializar os educadores em tipo de incapacidade, em uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, de modo que pudesse entender melhor as crianças em geral, no seu desenvolvimento. Em outras palavras, os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializarem-se no “o que”, no “como”, e no “para que” se ensina e se aprende. (MANTOAN, 2001, p.7)

Para Mantoan (2006), o professor inclusivo é aquele que propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida pelas formas segregadoras da escola especial e regular. Normatizar todos os estudantes não é um pressuposto da escola inclusiva. Na escola, que inclui os alunos são respeitados em suas diferenças e em sua diversidade. São únicos, na capacidade de aprender, na capacidade de interagir com o grupo e na maneira de ver o mundo que os cerca.

Em uma sala inclusiva, os estudantes são valorizados em suas especificidades e características pessoais, pois são: estudantes com deficiência; estudantes carentes; estudantes, que moram em áreas de risco; estudantes com famílias desestruturadas; e estudantes sem famílias.

Para muitos professores, já absorvidos pelo sistema de meritocracia e normatização dos alunos, esses meninos e meninas não aprendem e acabam sendo excluídos do sistema de ensino (MANTOAN, 2006). Mesmo com todo o aparato legal, que auxilia e dá caminhos para a promoção da inclusão plena, há uma discrepância entre Estados e Municípios brasileiros quanto à efetivação do modelo inclusivo. Muitos gestores ainda não se apropriaram do fundamento do direito à educação, previsto na Constituição de 88 (BRASIL, 1988), e escorregam entre o senso comum (da não capacidade dos estudantes com deficiência de aprenderem) e o pouco conhecimento da legislação inclusiva, que norteia o trabalho pedagógico escolar e que garante um ambiente inclusivo de aprendizagem ao longo da vida.

Do ponto de vista da aplicação prática, cabe ao professor regente da turma pôr em prática uma nova forma de administrar a sala de aula. Carteiras enfileiradas, sistema de notas, destaque escolar, avaliações em larga escala, quantificação para aprovação são instrumentos que não condizem com uma educação que atenda a todos os estudantes ou que abranja a turma toda.

Nas turmas inclusivas, para ensinar a todos (MANTOAN, 2006), é preciso que as carteiras estejam dispostas de maneira que um estudante veja o outro, que possam participar coletivamente das atividades e que se ajudem mutuamente. Outros espaços da escola ou fora dela precisam ser usados para a aprendizagem. É preciso sensibilidade para educar o olhar e

perceber as possibilidades que aquela turma tão diferente traz de riquezas para ensinar um ao outro.

Avaliações quantificadas, prêmio “melhor aluno”, entre outros aspectos, só faz reproduzir o sistema injusto e meritocrático que acompanha o sistema escolar brasileiro. É preciso qualificar o nosso processo de aprendizagem, porque medir o quanto o outro pode aprender seria muita pretensão de nossa parte (MANTOAN, 2001).

Ensinar e aprender, dentro das diferenças que compõem o nosso alunado, é o desafio dos professores inclusivos. Deleuze (2009) nos adverte que a aprendizagem é pessoal, que é o estudante que se mobiliza para aprender movido pelo desafio e pela curiosidade. É um assunto polêmico, porque sempre acreditamos que ensinamos e o aluno aprende, e que, se não aprende, o problema está com ele e não com quem ensina. Gil (2015) vai mais além, dizendo que o estudante não aprende só com o professor, mas, sobretudo, com o colega do lado; ou seja, com seus pares, tornando a aprendizagem um processo coletivo. E, neste sentido, destaca o autor:

[...] conscientes de que crianças aprendem melhor com outras crianças, sugerimos ao professor a criação de pares perfeitos, onde um aluno com dificuldade em matemática seja ajudado por outro colega que tenha facilidade na matéria e um aluno hiperativo possa ajudar outro mais desatento e quieto de modo a complementar personalidades e competências. (GIL, 2015, p.81)

Compreendendo que o processo de aprender é subjetivo, Gil (2018) descreve a escola como um espaço que tem como objetivo o lazer, revitalizando a ideia da *scholé* dos gregos. E que, quando o professor atento usa esse espaço com propriedade, ele consegue que a interação entre os estudantes seja a chave que desperta o desejo de aprender. Para ele:

O aprendizado é um processo horizontal, e crianças sempre aprendem melhor com crianças do que com adultos. Ideias, concepções de mundo, interesses, alcance cognitivo, tudo isso faz com que crianças busquem outras crianças para ensinar e aprender. Ao facilitar essa troca entre pessoas da mesma idade o professor estará construindo a tão esperada inclusão: uma interação natural e espontânea entre as crianças... Inclusão, vale sempre lembrar, é um processo (e não um acontecimento ou uma ação) que verte de dentro para fora. (GIL, 2018, p.114)

Sendo os estudantes seres diferentes e desiguais, assim como cada um de nós, não é possível controlar *como*, *quanto* e *com quem* eles vão aprender. Antevendo nossa inquietação, Deleuze (2009, p.159) explica:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender. (DELEUZE, 2009, p.159)

Conscientes, também, de nosso inacabamento (FREIRE, 1980), o processo de aprendizagem, ao modo e no tempo de cada um, passa a fazer sentido numa escola inclusiva. Será, por meio dessa busca de uma nova aprendizagem, que cada estudante vai se propor a aprender a partir de suas próprias capacidades e interesses.

Além disso, é importante enfatizar que, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), são colocadas, como diretrizes: “[...] a superação das desigualdades educacionais... superando toda forma de discriminação”; e, no artigo 8º, que os estados e municípios precisam garantir o atendimento às necessidades da educação especial. Para os professores, o plano propõe a valorização dos profissionais descritas nas metas 15, 16 e 17.

Almeida e Abdalla (2017), no informe final da pesquisa OREALC-UNESCO, já mencionada, concluíram que, nas três IES pesquisadas, tanto na proposta pedagógica, quanto nas ementas, estão presentes uma dimensão pedagógica da inclusão e a dimensão de responsabilidade do professor, que reforça a educação inclusiva.

Mesmo diante de propostas, que mostram a preocupação das instituições em preparar os próximos licenciados para o atendimento à educação inclusiva, o governo brasileiro, após o golpe parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2017), vem tentando avançar no desmonte dessa política, numa tentativa de retomar a segregação dos estudantes com deficiência a escolas e classes especiais, indo na contramão dos marcos internacionais, como demonstraremos a seguir.

1.3 Os 10 anos da PNEEPEI e as estratégias de resistência às tentativas atuais de retrocesso

Educar é criar sua própria escola desterritorializando a escola vigente. (SANTOS, 2018)

A partir de 2016, após o golpe parlamentar (SAVIANI, 2017), tem havido uma tentativa de retrocesso na política de educação inclusiva, como descrevem Mantoan (2018) e

Pagni (2019). Algumas entidades vêm se destacando no enfrentamento ao governo. Uma dessas é o Laboratório de Pesquisas da Faculdade de Educação da UNICAMP – LEPED.

No documento “Em defesa da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MANTOAN, 2018), existe a denúncia de que, com o pretexto de “reformular” a política, o governo, em 2018, tentou introduzir retrocessos nas conquistas, já consolidadas, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no campo do direito inalienável da escola. Nele, revela-se que os ataques à Política de Educação Inclusiva já se iniciaram na introdução da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (MANTOAN, 2018; MERCADO; FUMES, 2017), que suprimiu, integralmente, as contribuições da sociedade civil, nas versões de 2015 e 2016, e colocou, erroneamente, a “diferenciação curricular” como uma orientação da Lei Brasileira de Inclusão–LBI, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a).

É preciso destacar que a LBI (BRASIL, 2015a) orienta, em seu Cap.4, art. V, e estabelece que: é preciso haver “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015 a).

A referida Lei assegura que diferenciar pessoas em razão da deficiência é considerado crime de discriminação. E quando esse grupo sugeriu a retirada da expressão “na perspectiva da educação inclusiva” abriu precedentes para que a deficiência fosse o foco e não as potencialidades e capacidades de cada um. Nesses termos, o governo, usando a justificativa de “reformular”, pretendia retirar das pessoas com deficiência os direitos civis, que lhes outorgam autonomia e independência conquistadas pelo modelo dos Direitos Humanos.

O documento do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença/LEPED (MANTOAN, 2018) relata que o governo se equivocara quanto à justificativa de falta de respaldo legal da PNEPEI, quando esta, em verdade, está de acordo com os marcos legais nacionais e internacionais. E, ainda, quando coloca, em dúvida, os serviços prestados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, induzindo ao pensamento de que pessoas, com algum tipo de limitação, precisariam estar em espaços segregados, menosprezando, assim, o trabalho do professor de Educação Especial.

Segundo dados, ainda do documento (MANTOAN, 2018), o governo tentou definir, nessa sua proposta de reformulação, a modalidade de Educação Especial como modalidade escolar, afrontando o ordenamento jurídico e permitindo a abertura e manutenção de classes e escolas especiais. Estava, assim, empenhado na ampliação do público-alvo. O que, na

verdade, reativaria os modelos antigos de classes especiais, em que estavam matriculados; além dos estudantes com deficiência, estudantes com transtornos e dificuldades de aprendizagem, que eram chamados de anormais, como descritos por Jannuzzi (2004), no item 1.1 deste Capítulo.

Finalizando sua proposta de desmonte da PNEEPEI, o governo, pós-golpe parlamentar, pretendia, ainda, instituir o Plano Individual de Desenvolvimento Escolar – PIDE: instrumento individual, que tem como objetivo criar um currículo à parte, trazendo de volta o papel do professor de Educação Especial, de caráter substitutivo, que planeja, executa o programa diferenciado dos demais estudantes da turma e avalia o estudante com deficiência, decidindo, inclusive, por sua promoção ou retenção. Esse modelo enfatiza que o estudante com deficiência não pode estar junto com os demais, devido ao seu desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado, em comparação com a turma (MANTOAN, 2018).

Sabemos que esses estudantes têm limitações e capacidades diferenciadas e que todas as pessoas, sem exceção, com ou sem deficiência, têm direito a uma escola de qualidade, na qual possam desenvolver suas capacidades ao longo de toda a vida escolar.

Por outro lado, destaca-se, ainda, que, em 2014, foram publicados os resultados da pesquisa “A Escola e suas (trans) formações a partir da Educação Especial na perspectiva Inclusiva”, proposta pelo MEC e realizada pelo LEPED, da UNICAMP, em parceria com o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo (IPDSC), no âmbito da cooperação internacional da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Os dados da pesquisa demonstraram, em um universo de 357 participantes, que 81,18% dos entrevistados indicariam às famílias de pessoas com deficiência a matrícula na escola comum; e 89,14% disseram ter percebido muitos ganhos trazidos pela educação inclusiva aos estudantes com e sem deficiência, tanto no aspecto pedagógico, quanto na socialização e aprendizagem. Demonstra-se pelos dados que os sujeitos já possuem a convicção do direito à educação para todos, cientes dos desafios que a política inclusiva propõe.

Por fim, pela referida pesquisa, conclui-se que, a partir de 2008, quando foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até agora, houve um reconhecimento do capital educacional e social da inclusão escolar.

Esses dados podem ser comprovados pelo Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2019), que revela um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas do ensino regular, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na Educação Básica de 2014 a 2018

TABELA de CADA DESTAQUE	CATEGORIA NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
		ETAPA DE ENSINO					
Número de matrículas da educação especial, segundo ano	Ano	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
	2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963
	2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
	2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
	2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
	2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, segundo ano	Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2014	87,1%	95,2%	67,4%	95,5%	95,2%	38,3%
	2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
	2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
	2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%	

Fonte: Notas estatísticas: Censo Escolar 2018 (disponível no: www.portal.inep.gov.br).

Notamos que o número de matrículas, somado às redes públicas e privadas, chegou a quase 1,2 milhão, em 2018; enquanto que, em 2014, era em torno de 887 mil. Isso revela um aumento de 33,2%.

Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2019) revelam que, no ensino fundamental, passaram de 624.473 estudantes para 837.993, matriculados nas redes públicas e privadas. Nos anos de escolaridade obrigatória, dos 4 aos 17 anos, percebe-se que o número de matrículas passou de 87,1%, em 2014, para 92,1%, em 2018, sendo, em sua maioria, para a rede pública estadual. O que demonstra que os estudantes com deficiência estão tendo acesso em maior número ao ensino médio.

Pagni (2019), ao fazer também uma análise da política após 10 anos de sua implementação, aborda o crescimento das matrículas nas escolas públicas e privadas e a ampliação dos objetivos da Política, que tencionaram a ampliar o sentido da educação especial ao longo da vida. Explica que, apesar dos avanços, devido à governamentalidade estatal brasileira vivida neste momento, vivemos um refluxo das políticas inclusivas. Ele chama de “fratura fundamental da biopolítica” (p.8) o modo como as pessoas com deficiência foi envolvido nesse novo paradigma científico da inclusão subordinada ao mercado. Biopolítica, aqui, descrita como “os processos de subjetivação que conseguem catalisar essa potência para

interpô-la ao controle excessivo da vida” (PAGNI, 2017). O autor, ainda, alerta que há uma nova reconfiguração política do mercado neoliberal, que opera sobre essas vidas de forma tanatopolítica. Acompanhando o mesmo sentido de Pagni, Veiga - Neto (2012), também apoiado em conceitos de Foucault, descreve a tanatopolítica como o poder do Estado na hora de levar as pessoas à morte. Explicando mais claramente, Pagni, assim descreve a face da tanatopolítica do governo:

[...] por meio dessa sua face tanatopolítica, que se observa em algumas das ações do Governo Federal na atualidade, assim como se disseminam em várias redes – mais ainda nas chamadas redes sociais – fomentando um discurso de ódio contra tudo o que lhe é estranho para assegurar uma vida normalizada, apaziguada e regulada, dentro dos parâmetros atuais da biopolítica. Ao mesmo tempo em que a sua fratura fundamental, antes do que ser apresentada como suturada, recuperada, evitando qualquer reação, é vista com indiferença, expondo a violência contra determinadas formas de diferença como algo legítimo e considerando natural a omissão das políticas estatais para assegurar o que amenize a precariedade daqueles corpos e das formas de vida comuns que os aglutinem. (PAGNI, 2019, p.10)

Como forma de valorizar as pesquisas, Pagni (2019) sugere que as mesmas deixem de usar as pessoas com deficiência como meros objetos e que passem a ser protagonistas de sua própria história. Acredita que só com a história contada por eles, pode haver, de fato, uma dimensão um pouco mais próxima do real acerca das diferentes formas de inclusão presentes. O autor defende que outras áreas deveriam integrar o campo da Educação Especial, como a “Filosofia da Educação, pois esta deveria atentar-se a intervir conjuntamente com outras áreas da Educação, como as Ciências Humanas e as Artes” (p.17), em uma ação multidisciplinar com vistas a olhar para as pessoas com deficiência, não como pessoas que precisem de um tratamento diferenciado, mas que sejam tratados todos diferentemente de acordo com suas singularidades.

Voltamos, assim, à nossa questão problema: quais são as representações sociais dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas que possuem estudantes com deficiência? Buscaremos, a seguir, tecer alguns conceitos e fundamentos da Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015), que servirão de auxílio para compreensão das questões aqui colocadas.

CAPÍTULO II

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUNS CONCEITOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Necessidade significa *querer* – não se trata de determinar a distância entre o que é e o que deveria ser – mas de identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos. (ABDALLA, 2006, p.27-28)

A reflexão das representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores, frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência, parte da questão da “necessidade”, no sentido de “querer” desvendá-las, para poder superá-las, conforme indica Abdalla (2006), na epígrafe logo acima. E, nesta direção, consideramos ser necessário nos apoiarmos na Teoria das Representações Sociais/TRS, elaborada por Moscovici (1961, 1978, 2012), para compreender essa realidade que acompanha os professores dos anos finais do ensino fundamental.

As representações sociais são formadas a partir de uma referência, que utilizamos para classificar pessoas ou grupos. Elas orientam as condutas e as práticas. São essas representações, que pretendemos buscar no campo da sala de aula, por meio da observação da prática dos professores, pois, conforme Mazzotti (2008, p.21), “as representações constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

Moscovici (2015, p.21) assim define as *representações sociais*, como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

O conceito de *representações sociais* apareceu, em 1961, a partir da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, de Serge Moscovici. O autor, por meio da Psicanálise, buscou redefinir o campo da Psicologia Social, destacando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

O que Moscovici (1961, 1978, 2012) procurou enfatizar é que as *representações sociais* são teorias sociais práticas, um sistema que tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determina o campo das comunicações possíveis (VALA, 2004).

Assim, uma representação é sempre uma representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais através dos meios de comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas. Elas têm como propósito tornar familiar algo não familiar. É por meio da familiarização que se dá o processo construtivo de *ancoragem e objetivação*, que abordaremos mais à frente.

Para Jovchelovitch (2011, p.22), a “[...] representação é social e simbólica. É *social*, porque a criança humana não pode se construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos; e é *simbólica*, porque ela usa signos arbitrários para dar sentido ao objeto – mundo”. A representação nunca será uma cópia, porque significa e representa coisas diferentes para cada pessoa. Para a autora, todo conhecimento precisaria ser compreendido e explicado em relação a modalidades representacionais. Os processos representacionais são assim explicados por ela:

- 1) os processos representacionais são tanto simbólicos como sociais. Para entender o saber, necessitamos entender a gênese da representação e as inter-relações Eu-Outro-Objeto, que realizam na vida social.
- 2) diferentes modalidades de representações trazem à tona diferentes formas de saber. A diversidade de conhecimento expressa a diversidade dos mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos representados em suas diferentes formas.
- 3) compreender a heterogeneidade do conhecimento implica desmontar a representação social tradicional que vê o conhecimento em termos de uma escala progressiva em que formas superiores de conhecimento substituem forma inferiores. É necessário o diálogo entre diferentes formas de saber. (JOVCHELOVITCH, 2011, p.22-23)

Moscovici (2015) preocupou-se com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das representações sociais: um conhecimento de senso comum.

Nesse sentido, o nosso trabalho busca compreender quais são as representações sociais dos professores construídas no campo do senso comum sobre suas práticas pedagógicas, em sala que tem estudantes com deficiência, e como essas práticas norteiam o processo de ensino e de aprendizagem nesta relação entre sujeito e objeto.

Na inter-relação entre sujeito-objeto, foram definidas, por Moscovici, três dimensões: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*. Abdalla (2008), assim, as define, complementando que:

A atitude constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. [...] Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. É uma disposição para a ação –*habitus* – em uma abordagem bourdieusiana.

A informação diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. E em que medida essas representações sociais influenciam os comportamentos e as práticas, é a preparação para ação.

O campo de representação ou imagem constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese todos os elementos para contextualiza o objeto representado. É a definição de novas possibilidades de ação e as representações que legitimam. (ABDALLA, 2008, p.20)

Traduzindo para nosso projeto de pesquisa, em questão, a *atitude* que se tem ainda em relação ao estudante com deficiência parte da ideia do cuidado, acreditando que somente os laços afetivos vão desenvolver suas habilidades, remontando à ideia do assistencialismo (FREITAS, 2009; MAZZOTA, 2011). A *informação*, que se tem sobre a prática de aprendizagem para o estudante com deficiência, é que o professor deve especializar-se em “deficiências”, para que seja capaz de ensinar os alunos, público-alvo da Educação Especial nas salas comuns (MANTOAN, 2001). E o *campo de representação* ou *imagem*, que se tem desse estudante, é que há uma dificuldade comunicativa entre o estudante com deficiência e o professor, que leva a *mal-entendidos*. Nesta direção, é preciso compreender, também, o que Marková (2017) nos ensina, quando nos lembra que “as práticas profissionais de ensino e de aprendizagem estão baseadas na comunicação, na negociação e a interpretação das características dialógicas e representam um desafio” (p.236).

Para Moscovici (2015), um sujeito é social, porque se constrói por meio de suas relações sociais. Nessas relações, o sujeito se constrói, se reconstrói e altera os significados do que absorve, de quem absorve e de quem interage com ele no ambiente social. Moscovici (2015) nos encaminha para duas funções das representações sociais: 1ª elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que se encontram; e 2º elas são prescritivas, impõem-se sobre nós e decretam o que deve ser pensado.

A seguir, trataremos dos fundamentos que auxiliam o entendimento da noção de *representações sociais*, porque, como já registrado anteriormente, elas são oriundas do propósito de transformar algo não familiar em familiar.

2.1 Representações Sociais e os conceitos de objetivação e ancoragem

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. (MOSCOVICI, 2015, p.78)

O processo de construção das Representações Sociais, como proposto por Moscovici (2012, 2015), tem como finalidade tornar familiar algo que não o seja. Sendo assim, as representações sociais se desenvolvem a partir de dois processos: a *ancoragem* e a *objetivação*.

Objetivação consiste em dar concretude a um determinado objeto. Moscovici (2015, p. 71) afirma que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. Objetivar nos proporciona analisar fenômenos sociais diferentes. É a arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.

É preciso destacar que a objetivação (BERTONI; GALINKIN, 2017) implica três movimentos:

- seleção e descontextualização: do conjunto total de informações, os sujeitos retiram algumas a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc.;
- formação do núcleo figurativo: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito;
- naturalização dos elementos: os elementos que foram construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. (BERTONI; GALINKIN, 2017, p.104)

No entender de Jovchelovitch (2011), a objetivação condensa significados diferentes e, por conseguinte, está situada no campo das ações práticas.

Vala (2004, p. 467) entende o conceito de *objetivação*, afirmando que “seu processo consiste em identificar os elementos que dão sentido a um objeto, a sua seleção de um conjunto mais vasto de conceitos, a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização”. Ou seja, estudar a objetivação é “estudar as relações entre os elementos de uma representação” (p. 468).

Ancoragem é classificação, dar nome a alguma coisa, pois “a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2015, p.62). Ao categorizar alguém ou alguma coisa, escolhemos um paradigma imbuído em nossa memória e estabelecemos uma relação positiva ou negativa com ele.

Durante o processo de ancoragem, o objeto é reajustado para que se enquadre em categoria conhecida para adquirir as características da mesma. Isso implica, conforme Bertoni e Galinkin (2017, p. 104):

- atribuição de sentido: há o enraizamento de uma representação em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes. Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto;
- instrumentalização do saber: possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência, possibilitando a tradução e compreensão do mundo social;
- enraizamento no sistema de pensamento: as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto.

Assim, a ancoragem, “numa abordagem cronológica, precede a objetivação, de um lado e, de outro, situa-se na sequência da objetivação” (VALA, 2004, p.472). Nas características dispostas anteriormente, quando a ancoragem precede a objetivação, ela refere-se ao fato de que qualquer construção vem precedida de sua construção mental; ou seja, do sentido de conhecimentos já existentes. Enquanto que, como organizador social, “processo que segue a objetivação, o conceito de ancoragem se refere à função social e à eficácia social das representações” (p.473).

O objetivo da *ancoragem* e da *objetivação* é trazer as representações do senso comum, tornando-as compreensíveis pela ciência sem alterar o seu universo de originalidade. O processo de objetivação e ancoragem compõem a formação e o funcionamento das representações sociais. A objetivação, quando permite compreender como no senso comum as palavras e os conceitos são transformados em coisa; e a ancoragem, quando se refere à transformação do não-familiar em familiar, ambos se manifestando nos comportamentos, nas comunicações e na explicação do cotidiano (VALA, 2004).

Tendo em vista os objetivos desse estudo e a escolha dos referenciais teórico-metodológicos, buscamos mais informações a respeito das Representações Sociais, sob a perspectiva da corrente cognitivo-estrutural, de Jean Claude Abric (1996), quando se refere à Teoria do Núcleo Central, que segue discutida no item a seguir.

2.2 Núcleo Central de significações

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão. (JODELET, 2001, p.41)

A Teoria do Núcleo Central, também chamada de abordagem estruturalista, foi proposta por Abric (1996), e parte da hipótese que toda representação, individual ou coletiva, está organizada de maneira que, em seu núcleo, encontre elementos que lhe dão significado.

Dessa forma, a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996) prevê que o teor das representações se organize em duas estruturas: o *núcleo central* e o *sistema periférico*. Sendo o núcleo central caracterizado por sua estabilidade, e o sistema periférico, por seu caráter mutável e flexível.

O Núcleo Central é o elemento essencial da representação é determinado, tanto pela natureza do objeto quanto pelo tipo de relação que o sujeito mantém com esse objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo (MAZZOTTI, 2002).

Mazzotti (2002) explica que as representações sociais se organizam em núcleo, porque elas respondem a uma manifestação do pensamento social e que este necessita, para ser validado, de um certo número de crenças estabelecidas e determinadas, que são inegociáveis.

Dessa forma, o Núcleo Central é marcado pela memória coletiva do grupo e por seus sistemas de normas, sendo assim determinado por condições sociológicas, ideológicas e históricas. Além disso, o Núcleo Central ajuda na identificação da homogeneidade do grupo.

O levantamento do Núcleo Central, proposto por Abric (1996), é muito importante, inclusive, para conhecer o próprio objeto da representação; ou seja, para saber, afinal, o que está sendo representado.

Mazzotti (2002) descreve que o Núcleo Central apresenta três funções essenciais:

- a) Uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou transforma uma representação;
- b) Uma função organizadora: é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação e;

- c) Uma função estabilizadora: seus elementos são os que mais resistem à mudança. (MAZOTTI, 2002, p. 21)

A *função geradora* dá significado aos outros elementos, que constituem a representação. É, através desta função, que os outros elementos ganham sentido e valor. A *função organizadora* é o núcleo central que determina as ligações, é o núcleo unificador das representações; e a *função estabilizadora* representa os elementos estáveis e assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos.

Compondo o Núcleo Central, existem os elementos periféricos, que estão em relação direta com o núcleo. Constituem o lado concreto e vivo da representação. Segundo Sá (1996), o sistema periférico atualiza e contextualiza, continuamente, as condições normativas e consensuais, dando mobilidade e flexibilidade aos elementos periféricos.

Abric (1996) descreve as *funções* do *sistema periférico* na dinâmica das representações: 1ª diz respeito à concretização do Núcleo Central, ancorado na realidade; 2ª a regulação, que é a adaptação da representação às transformações do contexto; 3ª a prescrição de comportamentos, que, organizado pelo Núcleo Central, garante o funcionamento da representação; 4ª a proteção, que visa a dar significação central da representação; e, por fim, 5ª modula as representações relacionadas à história e às experiências pessoais dos sujeitos.

Os elementos periféricos, como descrito nas funções acima, constituem a parte operatória da representação, sendo essenciais ao funcionamento da mesma. É, por meio do sistema periférico, que as representações aparecem no cotidiano e são compreendidas.

No Quadro 4, a seguir, há uma sintetização das características e funções diferenciadas de cada um dos sistemas postulados na organização interna das representações sociais.

Quadro 4: Características do Sistema Central e do Sistema Periférico de uma Representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade de grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente, rígido	Flexível, suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: gera a significação da representação; determina a sua significação.	Funções: permite adaptação à realidade concreta, permite a diferenciação do conteúdo, protege o sistema central.

Fonte: Dados fundamentados em Sá (1996, p. 74-75).

Em relação à fundamentação referente ao Quadro 4, Sá (1996) explica que a característica contraditória do Núcleo Central e dos sistemas periféricos (estável/móvel, rígidas/flexíveis) surge das próprias características estruturais das representações e de seu modo de funcionamento.

Dessa forma, é por meio da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996), que podemos compreender como os significados se organizam em um determinado grupo e observar como as representações guiam a compreensão dos indivíduos.

A partir da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996), o caminho metodológico escolhido tem como objetivo responder à nossa questão-problema inicial: “Quais são as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas que possuem estudantes com deficiência?”. E será melhor explicitado no próximo capítulo.

Para complementar os estudos em torno da TRS, de Moscovici (1978, 2012), consideramos importante, também, apresentar o conceito de “dialogicidade”, em Marková (2006), que é uma outra estudiosa da TRS.

2.3 Da dialogicidade para entender as práticas pedagógicas

Onde existe diálogo, existe atividade humana. (MARKOVÁ, 2006, p.53)

Para discutir o conceito de *dialogicidade*, Marková (2006) relata, em sua obra, o tempo que levou para identificar, nas representações sociais, o elo entre a *dialogicidade* e o *pensamento*. Assim, percebeu que as representações concebem o pensamento e a linguagem, exatamente como são usados no senso comum. Explica que as representações não surgem do processamento de informações, pois estão incutidas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem.

Marková (2006, p.15) propõe que a “dialogicidade é a condição *sine qua non* da mente humana”. A dialogicidade é “a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do Alter (Outro)” (p. 15). Assim, para entendermos a dialogicidade da mente, é preciso ver a mente como um “fenômeno historicamente e culturalmente construído em comunicação, tensão e mudança” (p. 53).

A tensão, aqui descrita como própria do ato de estar vivo, é a que vai gerar todo o movimento de mudança da mente. A autora, ainda registra que “onde existe diálogo, existe atividade humana” (MARKOVÁ, 2006, p.53).

Conforme Marková (2006), os homens são, por natureza, dialógicos e envolvidos pela cultura, pela arte, pela música, entre outros aspectos, que são as capacidades das propriedades dialógicas. E Marková (2006, p. 135) afirma, ainda, que é “[...] a dialogicidade que possibilita que os encontros concretos aconteçam, sejam interrompidos ou desfeitos e voltem a existir”.

Tomando como premissa que as “representações sociais estudam e constroem teorias a respeito dos fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo da preocupação pública” (MARKOVÁ, 2006, p. 202), é que este trabalho busca compreender quais são as RS dos professores sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com estudantes com deficiência. Pois, são esses fenômenos sociais, ligados à “incapacidade de aprender”, à “falta de alguma coisa” ou à “falta de preparo para...”, que causam tensão e provocam ações. A tensão, em si, remete ao fato da falta de dialogicidade entre ambos.

Nesta direção, explicitando melhor, o professor não consegue se inteirar da resposta do estudante, tornando uma *comunicação problemática*, que “leva à disrupção da sincronia comunicativa e a mal-entendidos” (MARKOVÁ, 2017, p.235). Por outro lado, é preciso destacar, junto com a autora, que o processo de ensino e de aprendizagem está baseado na comunicação, e as interpretações das características dialógicas representam um desafio. Muitas das situações de desconforto emocional e medo, que levam a desacordos na sala de aula, estão carregadas de “desconfiança mútua, com vários tipos de erros de comunicação” (p.236).

Considerando as reflexões de Marková (2017), e voltando para os estudantes com deficiência, ouvi-los e compreendê-los requer a capacidade de interpretar o que é dito e o que não é, para podermos entender por que razões isso ou aquilo foi dito. Neste caso, o professor e o estudante com deficiência acabam lidando com processos inacabados, pois cada um deles, tanto o professor, quanto o aluno, são singulares, únicos e requerem uma *relação dialógica* específica.

Dentro do contexto da singularidade e especificidades desse grupo analisado, Marková (2017) ajuda-nos a interpretar as seguintes situações:

a) o *hiperdílogo* - que é a própria dialogicidade e historicidade da vida humana. É baseado na noção de que o encontro presente veio de um encontro anterior, antecipando um encontro futuro. Nesta perspectiva, a *dialogicidade* cria a consciência de que os seres humanos estão em constante continuidade e mudança. Dessa forma, o compartilhamento de conhecimento do Ego-Alter (Eu e o Outro) centra-se em tipos diferentes de *tensão dialógica*: o conhecimento implícito *versus* explícito, em que a dificuldade de ambas as partes é

reconhecer os elementos que são ou não compartilhados. Há, também, que compreender, neste sentido, que a aprendizagem educativa tradicional *versus* aprendizagem dialógica pressupõe diferenças, pois a *aprendizagem dialógica* assume “reciprocidade nas interações Ego-Outro” (p. 239) e estabelece “a confiança pelo apego” (p.239). A confiança é construída na medida em que há uma escuta, em que o “Ego passa a ser digno de ser ouvido”, apresentando, assim, o que a autora denomina como “o sentimento de dignidade” (p.239);

b) a *singularidade* - confere ao Ego-Alter um caráter único, e, como todo mundo, as pessoas, quando são afetadas por uma condição em diferentes graus (surdo-cegueira, autismo, dificuldades de aprendizagem), tem características específicas de personalidade. Marková (2017, p. 239) enfatiza que “cada indivíduo experiencia essas pessoas diferentemente e é afetado por isso de diferentes maneiras”. Os cuidados, serviços e preocupações devem concentrar-se na pessoa com deficiência e não na deficiência como tal;

c) a *co-presença* – que é definida como uma atitude. O que representa um envolvimento emocional de um com o outro, permitindo uma união dialógica entre ambos. A dialogicidade na co-presença permite que o Alter reconheça, entenda e respeite que a pessoa/estudante está empenhada em pensar, mesmo diante de suas dificuldades de demonstração;

d) a *reconstrução das experiências compartilhadas* - que permite que os sujeitos revivam as experiências, por meio da recriação da atmosfera em conjunto; ou melhor, das situações de ensino e aprendizagem que foram vivenciadas (MARKOVÁ, 2017).

Pedagogicamente, Marková (2017) nos coloca para pensar nas singularidades que envolvem as nossas *relações dialógicas* em sala de aula com os estudantes com deficiência. Considerando a observação das exigências pedagógicas, um de nossos objetivos é ver o mundo a partir da perspectiva da *epistemologia dialógica*, que nos ajuda na compreensão da comunicação com o Alter.

Como já discutido anteriormente, a principal característica da *epistemologia dialógica* é a singularidade da interdependência Ego-Outro. Ou seja, “é preciso explorar cada caso como uma instância específica” (MARKOVÁ, 2017, p.265). A autora cita, também, os estudos de Moscovici sobre as representações sociais da psicanálise; e, também, considera os estudos de Jovchelovich e Priego-Hernandez a respeito das favelas do Rio de Janeiro, “[...] com base na análise das autoexpressões dos participantes e da cultura vibrante e resiliente que vivem” (p.265). O que nos faz pensar sobre o atendimento dos estudantes com deficiência, que seria o estudo advindo do plano de AEE, que precisa ser elaborado e acompanhado, por todos da escola envolvidos com o estudante.

Voltando às diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), apresentada no Capítulo I deste trabalho, verificamos, dentro das obrigações do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a orientação para que ele faça o Plano de AEE, que é, especificamente, um estudo de caso das singularidades de cada estudante, em conjunto com os demais profissionais da escola. Essa ação teria como primazia evocar, no outro, a importância das *relações dialógicas*, para melhoria da aprendizagem. E, ainda, esses estudos de caso, envolvendo os estudantes com deficiência, fornecem um conhecimento dialógico fundamental, que, dificilmente, poderia ser adquirido na comunicação não-problemática (MARKOVÁ, 2017).

Levando em conta as considerações anteriores, a próxima parte deste Capítulo tratará de algumas reflexões, em especial, de Altet (1994, 1997, 2000, 2017), e de outros autores, que nos ajudam a pensar a respeito das práticas pedagógicas, tais como: Tardif (2000, 2006, 2013), Abdalla (2006, 2011, 2015, 2017, 2018a, 2018b, 2019), Franco, M. A. (2012) e Almeida e Abdalla (2017). E, neste sentido, as reflexões desenvolvidas também por estes estudos contribuem, mais uma vez, para compreender a importância da investigação que desenvolvemos no campo das representações sociais.

2.4 Um olhar para as práticas pedagógicas: garimpando conceitos para compreender a educação inclusiva

A pedagogia tem por finalidade facilitar a aprendizagem. Mas, nem sempre esse é o resultado obtido pelo ensino. Etimologicamente, ensino vem de *insignare*, que significa indicar, mostrar; e é, através dele, que os professores procuram obter aprendizagem por parte dos estudantes.

Desde a Grécia antiga que a aprendizagem está centrada nos alunos e nas relações destes com o saber. Durante muitos anos a escola privilegiou o saber construído e estruturado pelos professores, tornando a concepção de aprendizagem “um processo de apropriação pessoal” (ALTET, 1997, p.12). Com as novas finalidades do ensino, saiu-se das “pedagogias que vão da transmissão-instrução das informações ao desenvolvimento do saber-fazer” (p.12).

Dessa forma Altet (1997, p. 13) define o *ensino* como:

[...] um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a *comunicação* (grifo nosso), a situação pedagógica levada a cabo pelo

professor como meio de provocar, favorecer, fazer alcançar a aprendizagem de um saber ou de um saber-fazer.

Para a autora, a aprendizagem é, em si, um processo de mudança. Uma mudança também em relação à situação pedagógica; ou seja, compreender que:

[...] o fato de aprender tem primazia em relação ao ato de ensinar, onde o aluno está no centro de uma problemática da aprendizagem, onde a sua atividade de aluno é privilegiada em relação à prestação do professor, que modifica o papel do professor. Ele se torna assim um mediador, um organizador de condições externas da aprendizagem. (ALTET, 1997, p.14)

Altet (1997), em sua concepção de pedagogia das aprendizagens, dá muita importância à situação pedagógica desenvolvida pelo professor e da comunicação professor-aluno na relação com o saber. Para a autora, a ação pedagógica se faz pelo modo indireto da comunicação: é o da ordem da mediação, da regulação funcional, entre os vários elementos, que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Altet (1997) denomina esse modelo de *sistêmico*. A aprendizagem sistêmica “significa abordar o problema das inter-relações entre o sistema de ensino do professor e o (os) sistema (s) de aprendizagem dos alunos” (p.23). Assim, a autora cita algumas características das pedagogias de aprendizagem, conforme o que está registrado a seguir:

1. Baseiam-se em concepções cognitivas, construtivistas e ou interacionistas da aprendizagem, emanadas da psicologia de desenvolvimento e cognitiva: Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotski. [...] a aprendizagem é assim definida como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança;
2. São as pedagogias situadas numa lógica da aprendizagem, centradas na relação aluno-saber, na atividade do aluno na sua construção do saber e sobre o papel da mediação do professor nestas aprendizagens. Em consequência, estas pedagogias descentraram-se do processo de ensino e permitem ao professor “falar menos, fazer agir mais e observar durante este tempo”;
3. São as pedagogias dos meios de aprender, dos meios de atingir os objetivos propostos, que necessitam do estabelecimento de uma instrumentalização pedagógica e didática com a mediação do professor. [...] se a aprendizagem é o objeto do aluno, o papel do professor nas “pedagogias da aprendizagem” vai consistir na percepção da lógica e dos processos de aprendizagem do aluno e gerar condições de aprendizagem facilitadoras;
4. Estas pedagogias procuram desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno, tentam ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender, de refletir e exercê-los sozinho. (ALTET, 1997, p. 29-32)

Esperamos, assim, que as atividades organizadas pelo professor para o aluno facilitem a sua aprendizagem, possibilitando que ele tome consciência das diferentes fases da aprendizagem.

Entretanto, sabemos, como destaca Abdalla (2006), que, nestas situações pedagógicas de valorização da aprendizagem dos alunos, há, também, estratégias de aprendizagem da profissão docente em relação à:

- a) tomada de consciência em torno de resolução de problemas; b) aprendizagem de formas de tratamento das diferentes informações; c) explicitação das representações e práticas dos professores; e d) reconstrução dos saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação dessas ações. (ABDALLA, 2006, p. 112)

Se, de um lado, há concepções e lógicas próprias das pedagogias, como afirma Altet (1997), que ajudam o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender e de refletir; por outro lado, como revela Abdalla (2006), há uma tomada de consciência deste processo de aprendizagem, não só para os alunos, mas, sobretudo, para o próprio professor. Pois, como enfatiza Abdalla (2006, p. 112), o professor, nestas situações pedagógicas, acaba reconstruindo “[...] saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação”, para que suas ações levem, efetivamente, às aprendizagens esperadas.

Entretanto, para se refletir sobre as *práticas pedagógicas*, é preciso, também, pensar no *contexto* em que elas se desenvolvem. Franco, M. (2012), por exemplo, destaca a importância de se entender o “caráter pedagógico das práticas”, ao conhecer questões da própria *cultura escolar* em que as mesmas se desenvolvem, e que “condicionam e instituem as práticas docentes” (p. 159). Também, Abdalla (2006) sustenta a importância de estudar a “escola como contexto de ação e de formação do professor” (p. 30-68), pois assim como o professor aprende na escola, esta também aprende com os seus professores. E, nesta direção, continua a autora, “[...] precisamos ter em mente a forma pela qual a cultura escolar contribui para costurar as múltiplas possibilidades de construção de um espaço que seja, efetivamente, de formação/produção docente” (p. 83).

Ainda que levemos em conta o caráter pedagógico das práticas, as condições da escola, enquanto contexto de ação e produção de situações pedagógicas, também, teríamos que considerar questões em torno da própria *formação dos professores* para a compreensão das práticas pedagógicas, especialmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva, como é o

caso deste nosso trabalho. E, neste sentido, também, concordamos com Abdalla (2017), que há uma “dupla orientação para o conceito de formação”:

A primeira implica a incorporação de conhecimentos, de valores e do saber ser; e a segunda contempla e/ou integra a relação do saber com a prática, ou seja, o saber fazer no desenvolvimento de ações em um determinado contexto de formação/atuação. (ABDALLA, 2017, p. 179-180)

Essas questões em torno da formação, que afetam, sobretudo, as práticas docentes, e, neste sentido, aquelas que consideramos pedagógicas/educativas, no sentido de levar os alunos a uma aprendizagem significativa, não podem ser deixadas de lado. E, por isso, perguntamos, no “Questionário para a Pesquisa Exploratória: Caracterização dos Sujeitos” (APÊNDICE VIII), sobre a trajetória de formação e a escolha profissional dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental da Escola selecionada para desenvolver a pesquisa.

Um outro lado, que também não pode ser descartado, para o estudo das práticas pedagógicas, tem a ver com a relação dos professores com seus *saberes da docência*. É necessário pontuar, aqui, junto com outros autores (TARDIF, 2000, 2006, 2013; ABDALLA, 2015), de que os saberes docentes são “conhecimentos práticos”, e que “são marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores [...]” (ABDALLA, 2015, p. 220).

Nesta direção, conforme acentua Tardif (2013, p. 518), os saberes da docência giram em torno de quatro pontos: (1) não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; (2) são conhecimentos articulados a interações humanas; (3) são saberes reinterpretados em função de suas necessidades específicas de trabalho; e (4) são marcados pelo contexto socioeducacional e institucional.

E, para além dos pontos aqui assinalados, é preciso investigar, também, a *ação didática* de nossos professores, sujeitos de pesquisa, a partir das situações de aula. E, conforme Abdalla (2011, p. 360-367), pretendemos investigar: 1º *A ação didática e a situação de aula* – observando como se dá a “intenção” e/ou a “proposta didática”, a “operação” e a “regulação” no desenvolvimento do projeto de pesquisa (p. 361); 2º *A ação didática e as demandas da aprendizagem* – no caso, analisar, conforme a autora (ABDALLA, 2011, p. 362): a *memória*; a *aplicação de fórmulas ou tarefas de procedimento*; e a *formulação* de “novas proposições” (p. 362); 3º *A ação didática e a função/tarefa do professor* – observando, conforme Abdalla (2011, 365-367), pelo menos, três aspectos: as

proposições; as tarefas possíveis para a educação inclusiva; e as “*estratégias/metodologias de intervenção na realidade*” (p. 366).

Destacamos, ainda, que Altet (1994, p. 14) já havia afirmado que, “ao nível das práticas educativas, a pedagogia é este campo da transformação de informação em saber pela mediatização do professor, através da comunicação, da ação interativa numa situação e das tomadas de decisão na ação”. Assim, em seu trabalho sobre “A Observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação” (ALTET, 2017, p. 1198), a autora busca “[...] descrever e caracterizar as práticas de ensino tal como elas são”, com a intenção de trabalhar com dispositivos de formação, que permitissem preparar os professores para a prática de sala de aula.

A pesquisa, realizada por Altet (2017), é voltada à observação direta das práticas de ensino, em seus próprios contextos, ou seja, na sala de aula. E, nesta direção, diferentes meios de registros foram utilizados como: papel, áudio, vídeo, foto. Das práticas observadas, a autora coloca o foco nas *práticas declaradas*, nas *práticas esperadas* e nas *práticas constatadas* ou *efetivas*. Pois, segundo a autora, “a prática não é a simples aplicação de um método” (p. 1202), é uma tradução de “saberes, procedimentos e competências nos atos de uma pessoa em situação profissional” (p.1202).

Assim, nosso roteiro de observação, que será melhor descrito, no Capítulo 3 (item 3.4.2), usado na sala de aula, foi baseado nesses domínios disponibilizados por Altet (2017), denominado como o “modelo global de observação”. Iniciamos com a *primeira* dimensão - *Ambiente relacional, interações não verbais* -, *multimodais*, que tem foco no professor, projetando suas habilidades, segurança, liderança na sua movimentação pela sala, em como se resolvem conflitos, entre outros aspectos. A *segunda* dimensão - *Organização e gestão pedagógica do professor* - compreende a gestão da sala de aula em relação aos conteúdos, às práticas desenvolvidas e à avaliação; e a terceira - *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes* - tem interesse na gestão didática e epistêmica das aprendizagens e dos conteúdos.

A partir desse roteiro e das entrevistas, buscamos categorizar as práticas desenvolvidas pelos professores, nos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que têm estudantes com deficiência matriculados. Após essa categorização, pretendemos compreender, então, quais são as representações sociais desses professores sobre suas próprias práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva. Além disso, as discussões, aqui apresentadas, demonstram como as práticas pedagógicas, situadas aqui, também, são dialógicas e baseadas na interdependência Ego-Alter.

Por fim, pensar no “lugar da dimensão pedagógica da inclusão”, tendo em vista a educação inclusiva no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, sobretudo, refletir, também, sobre o “lugar da dimensão de responsabilidade profissional”, neste contexto, como defendem Almeida e Abdalla (2017, p. 68-71). Nesta perspectiva, observar se há experiências diversificadas, conforme apontam as autoras, que consigam “planejar o ambiente de aprendizagem”, assim como “orquestrar as interações de como fazer com que todos participem”, promovendo, assim, a “responsabilidade compartilhada” e intervindo “para diminuir as desigualdades na sala de aula” (p. 70).

Diante dos referenciais teóricos até aqui expostos, passaremos, agora, ao caminho dialógico percorrido para tratamento e posterior análise dos dados.

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Este Capítulo tem por objetivo central revelar o trajeto metodológico, apresentando: a *natureza da pesquisa*; o *contexto* em que a pesquisa foi desenvolvida; a *caracterização dos sujeitos* (professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental); as *etapas* percorridas (aplicação dos questionários de caracterização, evocação de palavras e entrevistas); o uso da *técnica de evocação* e da *técnica de análise de conteúdo* (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012).

3.1 Da natureza da pesquisa às opções metodológicas

Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. (GATTI, 2007, p.12)

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem predominantemente *qualitativa*, que, de acordo com Minayo (2012), tem como matéria prima um conjunto de elementos, que têm sentidos e que se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação.

Para a autora, o movimento que expressa a abordagem se baseia em três verbos: *compreender*, *interpretar* e *dialetizar*. Propõe que a se estenda experiência como compreensão, o ser humano compreendendo a si mesmo; a partir da experiência e da reflexão sobre si mesmo vem a *vivência*; assim o *senso comum* pode ser definido como um conjunto de conhecimentos originários das experiências e das vivências. Experiências e vivências constituídas de valores, crenças, modos de *pensar*, *sentir*, *relacionar* e *agir*.

Além disso, Minayo (2012, p.622) afirma que “o senso comum é o chão dos estudos qualitativos”. A atividade dos indivíduos, para construírem sua vida (liberdade para agir), é definida como *ação*, que pode ser humana e social. Minayo (2012) considera, ainda, que o verbo principal da abordagem qualitativa é *compreender*, significando exercer a capacidade de estar no lugar do outro e que, para compreender, é necessário levar em conta o *ser* do indivíduo; sua subjetividade.

Compreender, também, exige o exercício do entendimento das contradições: compreensões na ação e na linguagem, ambas com características conflituosas e contraditórias, porque são movidas pelas relações de poder, pelas desigualdades sociais e

pelos interesses. Da compreensão vem a interpretação, que é a elaboração das possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

Para outros autores, como Bogdan e Biklen (1994), as características da *pesquisa qualitativa* são assim descritas: a) a coleta de dados depende, não exclusivamente, mas principalmente do pesquisador. Para compreendermos as representações sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores em sala que têm estudantes com deficiência, tornou-se necessário o contato pessoal que tivemos com os docentes durante a aplicação do questionário e das observações das aulas; b) a investigação qualitativa é descritiva, pois consideramos necessária a descrição do processo investigativo e das práticas dos sujeitos que envolvem a pesquisa; c) o maior interesse do pesquisador pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; assim é necessário que observemos todo o processo de influências, interferências e em como foram produzidas as representações dos sujeitos sobre o objeto em questão; d) a tendência a analisar os dados de forma indutiva remete ao não imediatismo; e, neste sentido, é preciso observar, colher os dados e analisar sem influenciar uma resposta já pronta; e e) a importância do significado na abordagem qualitativa, que denota a necessidade de se compreender como as pessoas se posicionam dentro da realidade em que vivem.

Assim, a pesquisa qualitativa busca apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (ANDRÉ, 1983), o que nos ajudará na contextualização da escola observada, aspecto a ser abordado a seguir.

3.2 Do contexto da Escola

Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer. (MOSCOVICI, 2001, p. 62)

A Escola, nomeada pela pesquisadora de E. E. Caleidoscópio³, faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI) ou do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral da rede Estadual de Ensino de São Paulo. Compreende os anos finais do Ensino Fundamental. Antes, porém, de adentrarmos a nossa unidade de ensino específica, contextualizaremos os anos finais do ensino fundamental.

³ O nome da Escola foi denominado “Caleidoscópio”, para que a mesma não fosse identificada. Este nome foi escolhido, porque se trata de um objeto que produz imagens coloridas, com diferentes formas simétricas e em constante movimento. E, para nós, a Escola representa esta figura na medida em que cada estudante é único, em seu jeito de ser, e não pode deixar de ser belo por sua diferença e singularidade; e seus professores precisam conhecê-los nestas suas individualidades e incluí-los em uma educação inclusiva e de qualidade, que tenha significado e sentido para cada um deles.

O Projeto de pesquisa maior, denominado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” (ABDALLA, M., 2016), vem, desde 2016, trazendo, para a pesquisa, as demandas advindas dessa etapa específica da educação básica⁴, que é muito carente de estudos.

Também, o Relatório da Fundação Victor Civita (2012), intitulado “Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, destaca que há poucas investigações em relação a esta etapa de ensino. Trata-se de um Relatório que tem a intenção de fazer um levantamento e análise das políticas públicas para os anos finais ensino fundamental, realizando estudos exploratórios em escolas de estados brasileiros, apresentando resultados e reflexões que, sem dúvida, contribuem para analisar a escola que selecionamos para desenvolver a pesquisa. Chama a nossa atenção este Relatório, especialmente, em relação a questões como: desenvolvimento social, emocional, cognitivo e moral dos alunos desta etapa de ensino; e, também, para a escassez de políticas para essa etapa.

Buscando, também, para melhor conhecer a Escola selecionada, algumas orientações a respeito de sua Proposta Pedagógica (PP) (2016). Nesta direção, observamos a PP “como um ato primeiro da escola”, a instauração do “princípio da realidade pedagógica, que se funda na autonomia” (p. 1). Sua fundamentação teórico-metodológica tem como base a Psicologia de Henri Wallon, que, na proposta, é descrita como:

[...] a educação é como um elemento de socialização do conhecimento científico do ser humano, articulado de maneira crítica, reflexiva, onde o senso-comum é problematizado e instrumentalizado a fim de obter uma nova postura mental e social, com um conhecimento sintetizado, sendo elemento decisivo de transformação da realidade social (p.1).

A PP da Escola enfatiza que a *prática pedagógica*, objeto de nosso estudo, precisa ser contextualizada, significativa e fundamentada nos Quatro Pilares da Educação; e que, dentro dessa concepção, é destacada a importância do trabalho a partir das sequências didáticas.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação básica e a educação superior. E a educação básica se apresenta em três etapas: educação infantil, ensino fundamental, que se divide em anos iniciais e anos finais, e ensino [médio](#).

A Escola localiza-se no bairro Cidade Náutica, no município de São Vicente. Situada nas proximidades do rio Santana – Largo do Pompeba. Atende às comunidades locais, que, durante os dias de muita chuva, são impedidas de irem para a Escola, devido às inundações.

Os canais, que compõem a região, geralmente, estão cheios e com muito lixo. A escola tem buscado, em sua proposta pedagógica, ampliar os estudos acerca da proteção ambiental e dos pequenos cuidados diários, que os estudantes podem fazer em casa, para diminuir os danos.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018):

Quadro 5: Dados do Censo Escolar de 2018

Infraestrutura	
<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação para os alunos - Água filtrada - Água da rede pública - Energia elétrica pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Esgoto da rede pública - Lixo coleta publica - Acesso à internet
Equipamentos	
<ul style="list-style-type: none"> - Computadores administrativos - <i>Netbooks</i> para alunos e professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Retroprojeter - TV - Impressora
Dependências	
<ul style="list-style-type: none"> - 33 funcionários - Sala de diretora - Sala da secretaria - Laboratório de Informática - Quadra de Esportes - Refeitório 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala dos professores - Banheiro dentro do prédio - Cozinha - Sala de leitura - Pátio Coberto - Laboratório de Ciências

Fonte: Dados obtidos no Censo Escolar/INEP 2018 (BRASIL, 2019).

A análise do Quadro 5 permite-nos observar que a Escola é contemplada quanto às questões de infraestrutura, equipamentos e dependências. Mas é preciso destacar a necessidade de reformas na estrutura interna e externa como, por exemplo, o muro e a quadra esportiva (que é uma dependência externa), que fica do outro lado da rua; e, também, a falta de adequação arquitetônica, de acessibilidade e de mobiliário, destinados aos estudantes com deficiência. Inclusive, é notada a falta de uma sala de Recursos Multifuncionais.

Quanto a não existência da sala de recursos, observamos que não há uma preocupação específica com a mesma. O atendimento do AEE é feito por uma professora de educação especial⁵ itinerante que vai à escola duas vezes por semana, sempre no turno da manhã. O atendimento é realizado na sala de leitura, sem nenhuma estrutura adequada ou mesmo materiais específicos. Não há interlocução entre a professora do atendimento educacional especializado e os docentes dos alunos. Consideramos que essa interlocução não exista, devido ao pouco tempo que essa professora cumpre na escola, o que não permite um encontro entre os profissionais ou mesmo pelo desconhecimento de tal necessidade. Dentro de uma normalidade de sala de recursos e atendimento no contraturno, essa interlocução seria um canal de muita importância para que os docentes conseguissem construir, juntos, o plano de atendimento de cada estudante e a realização de adequação das atividades de classe.

Percebemos, também, uma certa aversão em ambas as partes, quanto ao trabalho realizado: muitos docentes demonstraram não ter confiança na professora de educação especial e a professora não se sente à vontade com os educadores. Inclusive, não frequentando a sala dos professores na hora do lanche.

A Proposta Pedagógica (PP) (2016) declara que, em 2013, após a implantação do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, com a seleção de professores e nova organização curricular, houve uma melhora significativa na aprendizagem dos estudantes. Mas a Escola ainda segue com alguns problemas pontuais com os estudantes, pois:

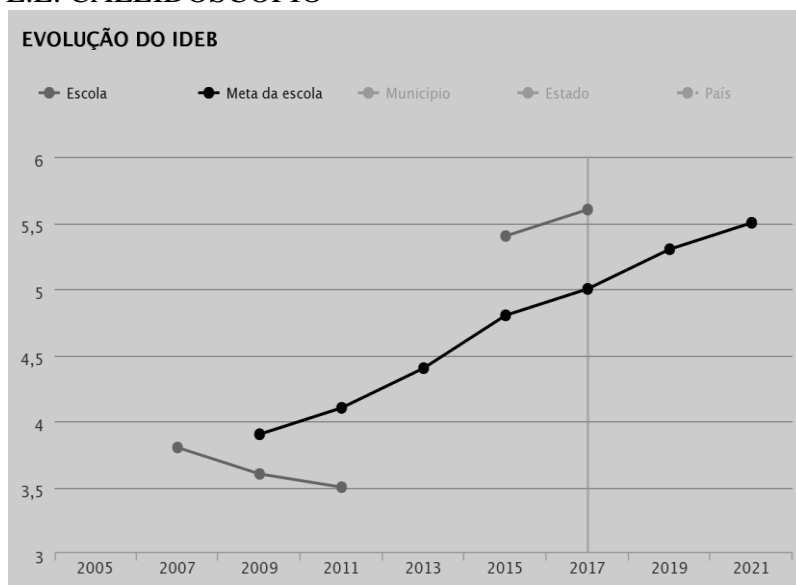
- Demonstram fragilidades na frequência escolar, comprometendo a aprendizagem;
 - As famílias ainda manifestam muita ansiedade em inserir os filhos no mercado de trabalho, não valorizando a continuidade dos estudos;
 - Muitas mães trabalham fora e não acompanham os estudos dos filhos.
- (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2016, p. 10)

Seguem os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da Escola, que denominamos como “E. E. Caleidoscópio”:

⁵ Professora não aceitou participar da pesquisa.

Gráfico 1: Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

E.E. CALEIDOSCÓPIO⁶



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017) (BRASIL, 2017).

Os dados acima revelam que houve uma melhora significativa no índice, após alguns anos de troca de escola regular para escola de ensino integral. A Coordenação, que já atuava na escola antes da inserção da mesma nesse Novo Modelo, explica melhor esses dados:

A escola subiu nos índices devido a um conjunto de fatores, tá? O primeiro deles que eu acho assim decisivo é o regime de dedicação plena exclusiva que a equipe tem. Porque a gente tem um regime que fica o tempo inteiro, a gente não trabalha em outro lugar. Então, os professores têm tempo de preparar a aula, tempo de estudar, eles têm tempo de se dedicar a alguns alunos com exclusividade para sanar aquelas dificuldades deles, para sanar algum problema que ele venha apresentando. Esse regime de dedicação plena, ele também gera um adicional. Então, o segundo fator com certeza, seria esse adicional de 75% a mais no salário. Isso atraiu professores melhor qualificados, do ponto de vista da formação, né? Com certeza, a equipe de professores, que nós temos aqui, tem um diferencial das outras, porque esse adicional, essa porcentagem, atrai gente melhor. E como nós somos uma das primeiras escolas, somos a 3ª escola aqui da Baixada, ainda tinha profissional interessado e graças a Deus vieram pra cá. E outra coisa também, não menos importante, é o modelo pedagógico, que traz com bastante monitoramento o regime do PDCA⁷ que você planeja junto com equipe, alinha, planeja, aí, os professores desenvolvem. Aí, as coordenadoras acompanham. Havendo alguma falha já corrige. Replaneja de novo. Então, esse modelo pedagógico, ele, com certeza, fez toda a diferença na prática do professor. Então, assim resumindo, eu acho que esses três fatores seriam os mais importantes: seria o regime de dedicação plena exclusiva, por causa do tempo, tanto para as atividades quanto para o aluno; o modelo pedagógico, porque se corrige muito rapidamente, quando tem falha; e o terceiro, porque

⁶ Nome fictício, sugerido pela pesquisadora, para manter sigilo.

⁷ Plan-planejar; Do-executar; Check-verificar; e Act-agir.

o adicional no salário trouxe professores bem comprometidos com a educação. O tempo maior na escola e o oferecimento de disciplinas, que não têm na escola regular, não é um fator decisivo, pois a escola já era de tempo integral no modelo anterior, que não tinha nenhuma metodologia diferenciada. Era só tempo estendido e não melhorou em nada. Então, o fato deles estarem mais tempo na escola, não é justificativa para melhorar. Os alunos são os mesmos, do bairro. Temos hoje alunos que já vêm de outros bairros, adjacentes e até longe daqui. Mas, basicamente, a grande clientela são os mesmos ali da favela, os que eram antes. Outras coisas que contribuem são as disciplinas como “projeto de vida”, “protagonismo”, eles são muito incentivados a desenvolverem o protagonismo juvenil. Tudo isso contribui, só que se não tiver o regime de dedicação plena, se não tiver o modelo de monitoramento, se não tiver, essas coisas todas se perdem. (APÊNDICE XX)

Dentro dessa nova Proposta Pedagógica (PP), os estudantes são atendidos com 8 aulas diárias, em salas ambiente. Geralmente, são aulas duplas. Algumas dessas aulas são: a Orientação para Estudos, aulas de Práticas experimentais de Ciências, Aula Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, que trabalham no intuito de despertar nos estudantes a autonomia e o auto reconhecimento de suas habilidades. São norteados pelos *Pilares da Educação* para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Há, ainda, os clubes juvenis, que acontecem uma vez por semana.

Na PP (2016), esse currículo é descrito como o currículo oficial da rede paulista para a escola de ensino integral, o que nos remete à descrição do Relatório Fundação Victor Civita (2012), quando toca na questão da autonomia dos estados e municípios para confecção de suas grades curriculares. Assim, é explicitado:

Parte diversificada - São disciplinas que estão inseridas no programa e complementam a educação interdimensional; são elas:

- **Orientação de Estudos** - Com objetivo de ensinar técnicas de estudos e organização.
- **Protagonismo Juvenil** - O objetivo é trabalhar a autonomia dos jovens transformando-os em jovens protagonistas.
- **Projeto de Vida** - Desenvolve-se um trabalho de resgate da autoestima permitindo ao aluno realizar seus sonhos, planejando o futuro.
- **Clubes Juvenis** - São clubes elaborados pelos próprios alunos. Permite aos alunos desenvolverem certas habilidades, transferir conhecimentos e serem autônomos.
- **Tutoria** - A tutoria permite aos alunos escolherem um tutor para orientações acadêmicas e muitas vezes sociais também e, quando ocorre algum caso, esses são encaminhados aos gestores para dar encaminhamentos necessários com as famílias ou órgãos competentes.
- **Conselho de Classe Participativo** - Os alunos participam do conselho de classe, o objetivo é tornar os estudantes corresponsáveis pela sua própria aprendizagem, durante a reunião os alunos conseguem identificar seus pontos de atenção.

- **Avaliação 360** - A avaliação 360° é realizada duas vezes ao ano, ela é dividida em avaliação de resultados que trata do cumprimento das ações especificadas no Programa de Ação, isto é, quantos % o profissional cumpriu de ações que constam no seu programa. E avaliação das competências que são divididas nas seguintes premissas: Protagonismo, Corresponsabilidade, Formação Continuada, Excelência em Gestão e Replicabilidade. Todos os professores e gestores são avaliados, por alunos, e entre si.
- **Formação continuada** - realizada pela Secretaria de Educação e por parceiros. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2016, p.13).

Foi observada uma fragilidade na Proposta Pedagógica da Escola (PP) (2016), quanto à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: não há nenhuma referência à política no documento, nem de atendimento diferenciado e nem de interesse em aquisição de sala de recurso. O oferecimento do AEE, dentro da proposta pedagógica é uma prerrogativa prevista na PNEEPEI (BRASIL, 2008a), como uma das condições de permanência do estudante com deficiência nas turmas regulares.

A seguir, analisaremos os dados do Questionário referentes aos sujeitos da pesquisa: professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que têm estudantes com deficiência.

3.3 Dos sujeitos da pesquisa

A escola é o contexto da produção docente, apesar dos problemas que o professor enfrenta, ou melhor, por conta desses mesmos problemas e da vontade de superá-los. (ABDALLA M., 2006, p.59)

Os sujeitos definidos para essa investigação são os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, que têm estudantes com deficiência matriculados em suas turmas.

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, coordenado pela Prof. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” (ABDALLA, M., 2016). O mesmo também está integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra da UNESCO, sobre Profissionalização Docente (CIERS- Ed/FCC/UNESCO).

Este trabalho assumiu um viés complementar para compreender as representações sociais sobre a prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que têm estudantes com deficiência frequentando suas aulas.

A caracterização dos sujeitos é uma maneira de compreender seus movimentos e suas concepções, sendo uma maneira rica de fundamentar o estudo.

O Questionário foi um modo de conhecer os sujeitos de forma mais específica. O instrumento tem 26 (vinte e seis) questões (APÊNDICE VIII), relacionadas ao perfil socioeconômico, contemplando: a faixa etária, o município de residência, o estado civil, quantidade de filhos e a formação acadêmica.

Alguns dados do perfil dos professores⁸ são apresentados, no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Perfil dos Professores

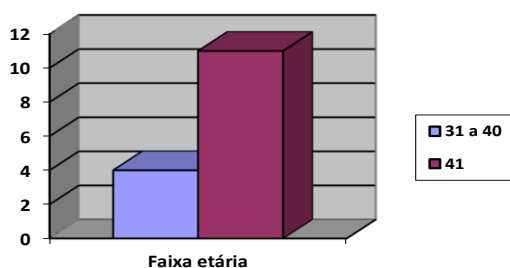
Professor	Disciplina	Faixa Etária	Sexo	Etnia
Rainha	Ciências	41 ou mais	Feminino	Branca
Navarro	Ciências	41 ou mais	Feminino	Pardo
Mundo Viagens	Geografia	41 ou mais	Feminino	Pardo
Leonina	Educação Física	41 ou mais	Feminino	Branca
Íris Antunes	Português	41 ou mais	Feminino	Pardo
Lua	Matemática	31 a 40 anos	Feminino	Pardo
Borboleta	Geografia	41 ou mais	Feminino	Pardo
Estrela	Matemática	41 ou mais	Feminino	Pardo
Cristal	Português	41 ou mais	Feminino	Branco
Sonhadora	Português	41 ou mais	Feminino	Branco
Shadow One	História	31 a 40 anos	Masculino	Branco
Calminha	Geografia	41 ou mais	Feminino	Pardo
Maria Estela	Português	31 a 40 anos	Feminino	Branco
Natureza	Matemática	41 ou mais	Feminino	Pardo
Maria Eugênia	Português	41 ou mais	Feminino	Branco
Girassol	História	31 a 40 anos	Feminino	Branco

Fonte: dados obtidos junto aos sujeitos referentes à pesquisa de campo (APÊNDICE VIII).

A partir deste momento, retratamos três Gráficos 2, 3 e 4, que mostram a caracterização dos sujeitos em relação à faixa etária, ao sexo e à etnia, que serão comentados, brevemente, a seguir, juntamente com a caracterização do Quadro 6.

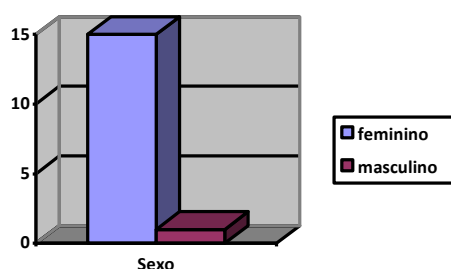
⁸ Para manter o compromisso de sigilo em relação a identidade dos professores, eles próprios escolheram seus pseudônimos, que estão apresentados no Quadro 6.

Gráfico 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa por faixa etária



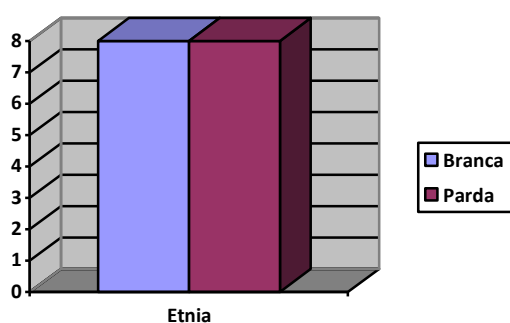
Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE VIII).

Gráfico 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao sexo



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE VIII).

Gráfico 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação à etnia



Fonte: Dados do Questionário aplicado (APÊNDICE VIII).

A partir da análise dos dados coletados e expostos, no Quadro 6 e nos Gráficos 2, 3 e 4, a maior parte dos professores tem mais de 41 anos de idade (11) e somente 4 (quatro) profissionais têm de 31 a 40 anos.

Do grupo de trabalho da escola, há somente um professor do sexo masculino. Em relação à etnia, o grupo se manteve em igualdade de condições, 50% consideram-se brancos e os outros 50% consideram-se pardos.

Sobre o perfil socioeconômico dos professores, o Quadro 7 apresenta os seguintes resultados:

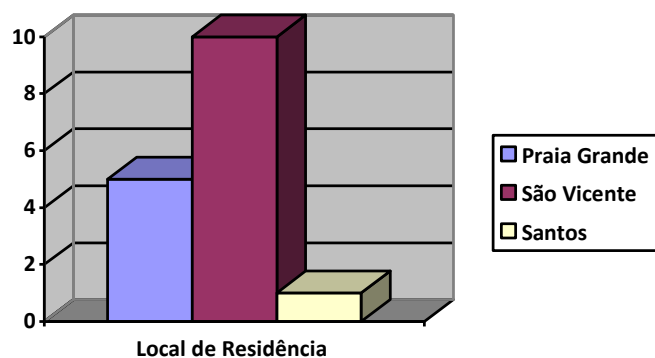
Quadro 7: Perfil Socioeconômico

		Quantidade	%
Local de residência	Praia Grande	5	31,25
	São Vicente	10	62,5
	Santos	1	6,25
Estado civil	casado	9	56,25
	solteiro	4	25
	Separado	2	12,5
	Viúvo	1	6,25
Tempo lecionando	3 a 5 anos	2	12,5
	6 a 9 anos	1	6,25
	10 a 15 anos	1	6,25
	15 a 20 anos	4	25
	Mais de 20 anos	8	50

Fonte: dados do questionário aplicado (APÊNDICE VIII).

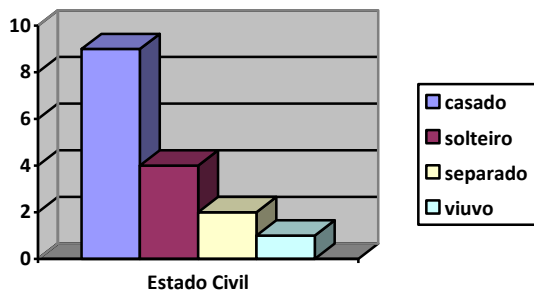
Seguem abaixo os Gráficos referentes aos dados recolhidos do Questionário aplicado referente ao município de residência dos professores, estado civil e o tempo em que lecionam.

Gráfico 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao município da residência



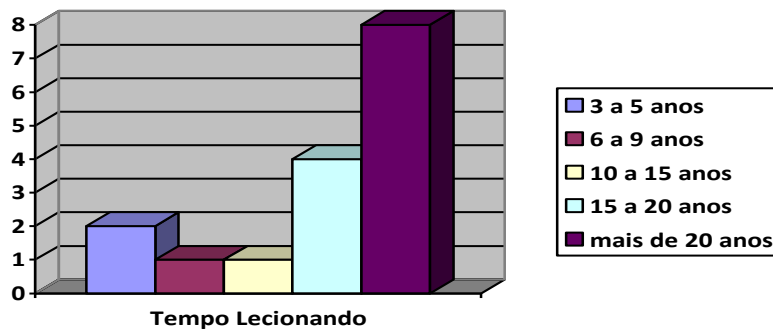
Fonte: dados do Questionário aplicado.

Gráfico 6: Caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação ao estado civil



Fonte: dados do questionário aplicado

Gráfico 7: Da caracterização dos sujeitos referente ao tempo que leciona



Fonte: dados do questionário aplicado (APÊNDICE VIII)

O Quadro 7 e os Gráficos 5, 6 e 7 mostram uma distribuição bastante incomum para a maioria dos profissionais, que trabalha em escolas: 10 (dez) dos 16 (dezesseis) professores moram no mesmo município em que a escola está localizada.

Fica evidente a vantagem de se trabalhar em uma escola de ensino integral, que acaba com todo o transtorno de deslocamento para jornadas duplas ou triplas.

Além disso, cinco (05) professores moram na Praia Grande e 1 (um) em Santos. Quanto ao estado civil, mais da metade é casada e somente uma profissional é viúva.

Analisando o tempo de trabalho e idade, 50% dos professores possuem mais de 20 anos de sala, 4 (quatro) têm de 15 a 20 anos, dois professores de 3 a 5 anos de carreira, 1 (um) professor de 6 a 9 anos e 1 professor de 10 a 15 anos, comprovando que a Escola é composta, em sua maioria, por professores com larga experiência no magistério.

Dessa forma, analisando o perfil dos sujeitos, objetivamos compreender melhor o objeto de nosso estudo: as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que têm estudantes com deficiência. A seguir, apresentaremos as etapas da pesquisa.

3.4 Das etapas da pesquisa

A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez. Assim não era possível atingir toda a verdade, porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade. [...]

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era totalmente bela. E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1985, p. 69)

Para atingir aos propósitos da pesquisa, foram selecionados alguns instrumentos para a compreensão das representações sociais dos professores sobre a prática pedagógica nas turmas que possuem estudantes com deficiência matriculados.

Os instrumentos foram divididos em quatro etapas. A *primeira etapa* foi constituída pelo *estado da questão* no banco de teses e dissertações da Capes e na Plataforma BDTD e em teóricos que fundamentam esta Dissertação.

A *segunda etapa* trata da aplicação de um Questionário, com 26 (vinte e seis) questões fechadas e a realização da técnica de evocação, para conhecermos os professores, que compõem o quadro da escola estudada.

A *terceira etapa* diz respeito à realização das observações das práticas pedagógicas em sala de aula, de acordo com Altet (2017) e Vianna (2003).

A *última etapa* aborda as entrevistas, que foram realizadas com duas professoras (Português e Matemática) e com o Professor de História, que atendem a turmas que têm estudantes com deficiência.

Os dados referentes ao *Questionário* (APÊNDICE VIII), à *Evocação/Associação Livre* (APÊNDICES IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI), ao *Roteiro de Observação* (APÊNDICE XVIII, XIX, XX) e ao roteiro referente às entrevistas narrativas (APÊNDICE XXI) e aos seus resultados (APÊNDICE XXII).

Os instrumentos de coleta de dados estão apresentados no Quadro 8, a seguir, de forma sucinta, acompanhados dos objetivos e dos respectivos procedimentos de análise.

Quadro 8: Sistematização da coleta de dados

Procedimentos de Pesquisa	Objetivos	Fundamentação teórico-metodológica
Revisão Bibliográfica	Coletar dados teóricos para alicerçar a pesquisa.	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012).
Questionário de perfil dos sujeitos e Evocação	Coletar dados do perfil dos sujeitos: idade, município que trabalha e reside, estado civil, grau de instrução, tempo na profissão e outros. Buscar significados pessoais de termos ligado ao tema prática pedagógica em turmas que têm estudantes com deficiência.	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012).
Observação em sala	Observar a diversidade de materiais utilizados e as práticas pedagógicas utilizadas como elementos auxiliares na promoção da aprendizagem, relação professor-aluno, entre outros.	ALTET (2017) Pesquisa em Educação-Observação (VIANNA, 2003) TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012).
Diários de aula	Registrar os dados para aprofundar o que foi obtido nas etapas anteriores	ZABALZA, 1994
Entrevistas	Coletar dados para aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO 2012).
Entrevistas narrativas	Aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores por meio de breves narrativas.	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO 2012)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e na fundamentação teórico-metodológica.

Esses diferentes instrumentos possibilitaram, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012), a compreensão de forma mais detalhada das representações sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015) sobre as práticas pedagógicas (MARKOVÁ, 2017; ALTET, 1997, 2017; TARDIF, 2000, 2006; ABDALLA M., 2006, 2011, 2015 2017, 2018, 2019; FRANCO, M., 2012) dos professores, que têm estudantes com deficiência (MANTOAN, 2001, 2003, 2010), matriculados em suas salas de aula.

Na etapa, a seguir, relatamos e justificamos a utilização do Questionário como um dos instrumentos da pesquisa.

3.4.1 Do questionário de caracterização

Os indivíduos não se limitam a receber e processar informações, são também construtores de significados e teorizam a realidade social. (VALA, 2004, p. 457)

Sendo o questionário um instrumento de pesquisa de observação direta, Severino (2009, p.125) afirma que: “[...] é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião sobre os assuntos em estudo”. É uma ferramenta bastante usada em educação e de fácil análise e que foi aplicada na segunda etapa da pesquisa.

A seguir, apresentamos a sistematização contemplada pelo Questionário.

Quadro 9: Sistematização do Questionário de Caracterização

Objetivos		Questões	
Identidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os professores. - Motivos da escolha. Expectativas. - Meios utilizados para formação. 	Qual a idade?	Como você se considera?
		Qual o estado?	Você tem religião?
		Qual o número de filhos?	Você acumula cargo?
		Qual meio utiliza para se deslocar de casa para o trabalho?	
Contexto social e de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do tempo para o preparo de aula. - Uso das mídias eletrônicas. - Atividades de lazer. 	Quantas horas por semana, aproximadamente, você se dedica ao preparo de aulas?	Tem computador conectado à internet em casa?
		Para que finalidade você utiliza as mídias eletrônicas?	Como você ocupa seu tempo nas horas vagas?
		De que atividades você gosta?	Você lê por vontade própria?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e nas questões de pesquisa (APÊNDICE VII).

Consideramos, a partir disso, que os dados obtidos sejam válidos, uma vez que as representações sobre as práticas pedagógicas exercidas pelos professores refletem parte de suas histórias de vida e de sua formação pessoal.

O instrumento, que possui 26 questões fechadas, tem o objetivo de identificar o perfil dos sujeitos investigados, sua trajetória profissional e em que medida esse percurso de vida pode ter contribuído na construção de suas representações sociais acerca de suas práticas.

Desse modo, seguimos, então, para a terceira etapa, que é a observação em sala de aulas das práticas dos professores.

3.4.2 Da observação em sala de aula

A observação é, entre outras, uma forma de estabelecer relação com o empírico, uma forma de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tendo como base aquilo que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. (ALTET, 2017, p.1210)

Altet (2017) considera a observação uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Como Vianna (2003) revela: “Sem a acurada observação, não há ciência”. Salienta que o observador (pesquisador) não pode simplesmente olhar, precisa saber ver, identificar e descrever os tipos de interações e processos humanos.

Vianna (2003) enfatiza, ainda, que a observação, em sala de aula, pode gerar elementos que esclareçam fatos ocorridos, mesmo que não sejam familiares aos professores, por sua atuação diária, e ao pesquisador por suas atividades específicas. Chama a atenção para a influência do comportamento dos estudantes e pela consideração de que o ensino ocorre em diferentes locais.

Altet (2017), pesquisadora das práticas de ensino e do funcionamento do processo interativo ensino-aprendizagem a partir da observação de uma sequência de aulas, propõe, como objetivo, descrever e caracterizar as práticas de ensino, tais como elas são, para formar professores e ajudá-los a compreender o funcionamento do que fazem para melhor se adaptarem.

Sua abordagem metodológica de observação expandiu-se com entrevistas pré e pós-aula observadas e apresenta, como quadro teórico, as *práticas declaradas, esperadas e constatadas ou efetivas*. A observação das práticas em sala de aula parte das interações professor-aluno, que se desdobram em três momentos:

- a) Das interações de tipo emocional e relacional;
- b) Das interações de ordem pedagógica: organização e gestão do grupo de alunos e das condições de aprendizagem;
- c) Das interações de ordem didático-epistêmica: gestão, estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos.

Uma das dificuldades encontradas para a realização das entrevistas pré e pós aulas, na escola observada, são as trocas de turmas. As salas são ambientes e quem troca é o estudante. Quando se termina uma aula, a outra turma já está na porta esperando.

Foi-se tentando realizar essa avaliação, de acordo com as falas dos professores em aula, como “retomando a aula de ontem, em que a lição não foi concluída” ou “partindo do que foi dado na aula anterior”. Para ajudar nessas observações, foi criado um roteiro de observação, utilizado pela pesquisadora, segundo as dimensões disponibilizadas por Altet (2017).

O roteiro de observação em sala de aula (APÊNDICE XVII) é composto de 3 (três) partes, sendo: 1) “Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais”, composta por 21 questões; 2) “Organização e gestão pedagógica do professor”, com 19 questões; e 3) “Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes”, composta por 24 questões, assumindo um total de 64 itens de observação, e, ainda, a descrição das aulas assistidas (dois professores: um de Português e outro de Matemática), descritas no Quadro 10, a seguir, e detalhado no Apêndice XVII:

Quadro 10: Roteiro de Observação

EIXOS TEMÁTICOS	O professor é seguro?
Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais	Percebe suas habilidades?
	Atividade como liderança?
	Orientações são entendidas facilmente?
	Se move pela sala?
Organização e gestão pedagógica do professor	Explica bem?
	Faz avaliação justa?
	Faz registros?
	A organização da aula favorece a aprendizagem?
Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes	Faz uso de conceitos?
	Há instrução no início de cada aula?
	Linguagem adequada?
	Estratégias para a aprendizagem?
	As atividades são de memorização, análise ou repetição?

Fonte: Elaborado pela autora com base no roteiro de observação fundamentado, em Altet (2017), com algumas questões. Todas as questões estão no Apêndice XVII.

O primeiro momento busca saber como são as interações dos professores com os estudantes durante a aula e em como esse professor se coloca diante da turma. Se ele se percebe como um líder e compreende seu papel no processo de condução da aprendizagem.

O segundo momento procura fazer uma varredura na gestão pedagógica do professor e na organização que o mesmo mantém em sala.

O terceiro e último momento faz um apanhado de como o professor faz a gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes dos estudantes. Procura saber quais são suas estratégias, recursos que utiliza, que tipo de orientação oferece e se trabalha na abordagem discursiva ou investigatória.

Os momentos de observação são importantes “para saber como o professor manifesta suas ideias e seus valores na prática pedagógica” (CUNHA, 2012, p.48) e, de acordo com Lüdke e André (1986, p.26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

3.4.2.1 Observação dos estudantes na sala de aula

A observação, aqui descrita dos estudantes com e sem deficiência, será feita baseada no que vi e ouvi na sala, durante as aulas. É um tema que será explorado à margem.

A turma do 6º ano é composta por 35 alunos, meninas e meninos moradores do entorno da escola. Trata-se de uma região carente, vi crianças indo sem uniforme por não ter dinheiro para comprar a blusa, crianças sem óculos, porque quebrou e o responsável não tem como repor. Ou ainda, crianças indo de chinelo, por não ter calçado, crianças sem caderno, porque o pai não pode comprar e a escola ainda não havia recebido o material do Estado, crianças com fome, que só tinham como refeição para o dia, o almoço da escola. Ouvi até caso de ex-aluno que se suicidou.

Situações típicas e comuns, para nós, que já trabalhamos muitos anos em redes públicas e em regiões carentes.

Esta sala, em específico, tem como estudantes com deficiência matriculados, um garoto autista, um garoto com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e uma garota com baixa audição em um ouvido, o que não lhe atrapalha em nada durante a exposição das aulas.

A atenção e a frustração, relatadas pelos professores e coordenadores, são voltadas aos dois meninos.

O garoto autista, aqui denominado de “A”, é bem clássico. Está na idade correta dos pares, veio de uma escola pública municipal. Dentro do modelo da escola tradicional, conteudista, ele não apresenta pré-requisitos para o ano matriculado, mas realiza todas as

atividades de vida diária sozinho, responde a perguntas, quando solicitado e move-se por todos os espaços da escola com segurança.

Participando de uma reunião com o pai, junto com a coordenação e a professora de AEE, percebeu-se que a estrutura familiar não consegue oferecer um suporte adequado para o garoto. A mãe é do lar, o pai trabalha no Porto durante a noite e tem mais duas meninas. Segundo o relato do pai, uma das meninas também é autista. Ela não tem diagnóstico médico, foi dado pela família, observando o filho mais velho. Apesar de darem o mesmo laudo, a menina tem 5 anos, nunca frequentou escola e o pai diz que ela é mais difícil, bate, morde, não cumpre regras nem pedidos. É o oposto de A, que é calmo, tranquilo, paciente e bondoso. Foi oferecida uma avaliação e acompanhamento para as duas crianças, mas a família não se interessou.

O próprio A relata que a Mimi é muito chata, que não o deixa ver televisão.

A disse para a professora de AEE que, em casa, não tem cama para todo mundo, que a casa é pequena. O pai tem que dormir no chão da sala.

Em um dos atendimentos do AEE, A relatou para a professora que tinha muita pulga em casa e que tinha umas na cabeça dele. Quando a professora olhou eram piolhos. O pai foi acionado, levou A para casa, cortou o cabelo e voltou com o menino no dia seguinte. A mãe nunca foi à escola.

Quanto ao trabalho pedagógico do AEE, suas funções são “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e, ainda, estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, art.13). Ou seja, a professora de AEE, que frequenta a escola, é a responsável por eliminar as barreiras acadêmicas para que o estudante A acesse o currículo, através recursos pedagógicos, que promovam a sua participação na sala de aula. E, também, é responsável por repassar esses recursos pedagógicos aos professores da sala comum, para que possa ser disponibilizado ao estudante.

Nas observações, que acompanhamos, não há elaboração desses recursos e nem adequações curriculares, oferecidas pelo AEE. O que a professora faz, a nosso ver, é reforço escolar. Dessa forma, não há como fazer a interlocução com os outros professores.

Para o estudante A, todos esses recursos, se disponibilizados, levariam o estudante a outro patamar de conhecimento dentro da sala de aula, pois ajudariam a elencar quais são as suas habilidades naturais para, a partir delas, agregar o conhecimento acadêmico.

O estudante B, com transtorno global do desenvolvimento sem especificação, segundo relatório médico, está fora da faixa de idade para a turma. Tem 15 anos e algumas repetências, que ele não sabe falar quantas e nem em qual ano.

É um estudante que acompanha a turma, não precisa de nenhuma adequação de atividades. Recusa-se a frequentar o AEE, porque acha que esse tipo de atendimento não é pra ele. Esse comportamento causou um certo desconforto na escola, pois esta acreditava que ele seria obrigado a participar, porque tem um laudo. Explicamos para a coordenação e para a professora de AEE, que ele tem esse direito, garantido em lei (LBI, art. 4, § 2º), e o AEE é um serviço da educação especial que remove barreiras para o aprendizado. Ele não tem barreiras para aprender, seu problema é com o excesso de lógica nas suas intervenções e perguntas.

Nesse processo de argumentação quanto a não aceitação da intervenção do AEE, foi seu primeiro grande problema na escola. Como não tem articulação clara do que pensa e do modo de expor seu pensamento, e a professora não cedía, ele ficou muito agitado e acabou sendo levado para a direção da escola. A professora do AEE relatou o caso à direção, dizendo que ficou com medo dele. A direção conversou durante bastante tempo e não chegaram a nenhuma resolução, nem ela, nem ele, cederam. A família foi chamada para uma conversa.

Na reunião, o pai foi quem compareceu. Para ele, o filho não tem nada sério. Disse que ele nunca aceitou nenhum atendimento diferenciado, que sempre foi assim. Que deveriam aceitar a decisão dele, porque ele não vai mesmo. Foi oferecido ao pai um acompanhamento psicológico para o filho, no intuito de cuidar desse comportamento.

Não forçando o estudante B a ir para ao AEE, sua situação na sala foi melhorando. A questão era mesmo agora, no tipo de intervenção que B faz durante as aulas.

Durante uma observação da aula de Português, durante a explicação, B levantou a mão. Autorizado a falar, ele perguntou: “Você dá aula de Português e Inglês para ganhar mais dinheiro?”. A Professora ficou bastante irritada com a pergunta e respondeu: “Agora, você quer ver meu contracheque?”. E continuou a explicação. Quando teve oportunidade, passou pela minha mesa e disse: “Viu, como é que é? Ele é maldoso”. Dissemos à Professora que ela poderia fazer diferente: quando ele fizer uma pergunta ela responder com outra pergunta. Fizemos isso com ele no fim da aula, perguntando o porquê ele fez aquela pergunta para ela e ele respondeu: “Professora fala que ganha pouco dinheiro, então se ela der duas aulas de Português e Inglês, ela vai ganhar mais dinheiro”. Essa é a lógica das perguntas.

Em outra aula, ela deu uma atividade no quadro e pediu que todos copiassem e respondessem no caderno. Ele copiou. Quando ela passou de carteira em carteira para corrigir, a dele não estava feita. Ela novamente perguntou, porque ele não fez. Ele respondeu que não via sentido no exercício. A professora sentiu-se extremamente ofendida. Disse que tinha medo dele. Fizemos a mesma proposta de perguntar o porquê de aquela lição não ter sentido. Ele respondeu que uma vez foi a um encontro sobre *games* numa universidade com a mãe. Ficou muito interessado, mas o moço que atendia disse que ele não poderia fazer o curso, porque “ele tem um probleminha”. Ele queria aprender *game*, se não pode, porque tem “um probleminha”, perdeu o interesse pela aprendizagem. Penso que ele precisa ser estimulado novamente e demonstrar que ele pode aprender como os outros.

Durante as aulas de Matemática, a rigidez das palavras é a mesma, mas demonstra maior aptidão por esta área do conhecimento. Segundo a Professora, todos os problemas, que envolvem lógica, ele resolve facilmente antes dos outros estudantes. A partir das duplas produtivas, envolvendo jogos de lógica, foi que essa Professora conseguiu que B participasse das aulas mais efetivamente. Ele passou a ajudar os colegas, que demoravam muito para concluir esse modelo de atividade. A Professora de Matemática demonstra bastante empatia por B, e pelo A, também. Hoje, ela já consegue envolver todos em suas aulas.

B está em acompanhamento psicológico, desde a ida do pai na escola. Já se abriu muito para as pessoas, melhorando muito suas ações e modo de falar. B, além do TGD, carrega memórias muito ruins de um passado com violência doméstica consigo e outros irmãos, quando morava com a mãe. É preciso tratar as mágoas e feridas. B nunca falta. Se sente muito bem nas terapias. O único problema de B, ainda é a escola, ela acha que aquele espaço é uma “prisão”, que não pode fazer nada, que perde a maior parte da sua vida ali dentro. Ele queria brincar na rua com os outros adolescentes.

3.4.3 Diários de aula

O sentido do diário é o de converter em espaço narrativo o pensamento dos professores. (ZABALZA, 1994, p.91)

Segundo Zabalza (1994), o diário é um dos instrumentos básicos no âmbito das abordagens metodológicas qualitativas, mesmo entendendo que “pode se apresentar insuficiente devido à falta de referência e ausência de precedentes claros” (ZABALZA, 1994, p.81).

Zabalza (1994) descreve que “no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua ação cotidiana na aula ou fora dela” (p. 91). Inicia o tema dos diários, relatando o trabalho de Yinger e Clark (1985), que sugere como um bom modelo para ser seguido. Eles salientam quatro (4) características do escrever que não podem faltar no diário:

1. O processo de escrever é multirrepresentacional e integrativo. O escritor manipula as diversas formas de acesso à realidade: age, pensa e manipula imagens (olhos, mãos e ideias trabalham simultaneamente e em interação). De algum modo, o ato de escrever obriga aquele que escreve a expressar em símbolos um conhecimento e recordações que, originalmente, tinham sido representados (conservados na memória imediata) de um modo diferente. É nesse sentido que se fala de representação (apresentação da experiência de um modo e em códigos diferentes).
2. No processo de escrever produz-se um *feedback* autoproporcionado. *Feedback* na sua dupla dimensão reforçadora e informativa. À medida que quem escreve vai lendo as palavras que acaba de escrever, essas mesmas palavras dizem-lhe se comunicou ou não o que queria. Os propósitos e os objetivos íntimos de quem escreve, as componentes expressivas da escrita proporcionam um modelo de pistas para o contraste e a comparação.
3. Escrever requer uma estruturação deliberada do significado. Toda aprendizagem (pelo menos a significativa) requer que se estabeleçam conexões e relações entre a nova informação e o que já se conhece. O ato de escrever requer o estabelecimento contínuo desse mesmo tipo de conexões e de manipulação da informação. ... Ao escrever, o escritor não pode deixar de manipular, explícita e sistematicamente, os símbolos que utiliza. Não se pode escrever (pelo menos num diário) de modo mecânico e inconsciente.
4. A escrita é ativa e pessoal. Toda escrita, pela sua própria natureza, pressupõe uma implicação pessoal (cognitiva e motora). A nível do diário escrito, é sobretudo a implicação cognitiva a que resulta relevante e construtiva do pensamento: deve-se estruturar, organizar, reler, refletir, modificar, etc. Além do mais, é pessoal, quanto à própria semântica da narração: é o autor quem seleciona os temas e quem, além disso, define o sentido do texto e expressa a informação, em termos que esta faça sentido para ele. No ato de escrever o diário, quem o escreve não só transporta o seu pensamento para a narração escrita, mas também o faz a um ritmo próprio. O discurso escrito implica um processo de análise e de síntese muito mais lento, repetidamente mediatizado, o qual não só torna possível que se desenvolva o pensamento desejado, mas, inclusivamente, que se volte a fases anteriores e, desta maneira, que se transforme a cadeia sequencial de conexões numa estrutura simultânea e auto-revista.(ZABALZA, 1994, p.93-94).

Nesse sentido, o ato de escrever sobre a própria prática ajuda-nos como professor a aprender através da nossa própria narração. Quando narramos a nossa experiência, reconstruímos nosso discurso e nossa prática, e a narração constitui-se em reflexão (ZABALZA, 1994, p.95). O autor considera o “processo de reflexão, como uma dimensão

constitutiva dos diários, pois implica o professor e o aluno como agentes conscientes do processo instrutivo” (p.95).

Devido a essa tarefa constante da reflexão, os diários são considerados pelo autor, como o melhor instrumento de avaliação que um pesquisador pode analisar. Nele, estão descritos seus sentimentos, pensamentos, o que sabe e o que não sabe. Uso aqui expressão usada pela escritora mineira, Conceição Evaristo (2006) que fala que escrever é um ato de *escrivência*, é um ato cotidiano, uma escrita de você para você mesmo, muito comum nos diários.

Quanto ao seu caráter longitudinal e histórico, no diário, prevalece uma sequência de fatos a partir dos próprios fatos. Segundo o autor, há uma diacronia, destacando:

- a) por um lado, a narração percorre um nível de atividades prolongado, de cujos fatos oferece uma perspectiva longitudinal, que permite observar como os fatos vão evoluindo;
- b) por outro lado, o diário apresenta a característica da segmentação do período geral (o conjunto do período narrado) em segmentos temporais unitários: em cada dia, o professor conta o que passou e, portanto, não volta a escrever até uma próxima vez, introduzindo hiatos temporais na narração (ZABALZA, 1994, p.96-97).

Dessa forma os diários estudam o pensamento do professor e sua evolução ao longo do decurso. Há uma dinâmica, uma evolução dos fatos.

O autor chama a atenção para os cuidados metodológicos do diário: sendo os cuidados técnicos e os cuidados que se refere à validade-representatividade.

Os cuidados técnicos interferem na validade do diário. Validade, por um lado, centrada na representatividade das unidades textuais presentes e de outro, na resistência no processo de elaboração do diário. Quanto à validade-representatividade, segue o mesmo rigor das pesquisas qualitativas, tendo dois sentidos:

1. Ao nível da oposição *naturalidade vs. artificialidade* das operações e dos conteúdos implicados no processo de elaboração do diário e no seu próprio conteúdo:

Nesse ponto, o autor questiona se há reflexão na escrita dos diários, ou se é simplesmente conduzido como se conduz uma aula. É uma reconstrução ou uma condução? Diante dessa modalidade de investigação, o autor propõe a elaboração de distintos tipos de diários:

- se o diário for utilizado para captar o pensamento do professor, é importante que o documento não se altere;
- se for para investigar o andamento das aulas; então, é necessária a fidedignidade dos fatos;

- se for usado como instrumento de desenvolvimento profissional do professor, nem uma coisa nem outra tem importância, basta a atuação reflexiva do professor.

2. Resistência: como que as pessoas atuam quando estão sendo observadas:

Outro cuidado técnico seria o contexto pragmático de realização dos diários. Segundo o autor, esse contexto é definido por três parâmetros:

1. A que tipo de solicitação responde o diário (ou melhor, a que tipo de solicitação responde o professor que escrever o diário).

2. De que percepção de si mesmo e do investigador parte o professor que elabora o diário (isto é, que definição de situação de investigação e do papel dos que nela participam marca a realização do diário)?

3. Como é que se resolve a dialética privacidade-publicidade a respeito dos conteúdos do diário? (ZABALZA, 1994, p.99).

Quanto à solicitação pode ser um processo de investigação, iniciativa própria ou uma atividade de caráter formativo.

Quanto à percepção de si, o diário pode se tornar um espaço de troca, de intercâmbio. Quanto mais natural for a conduta do investigador, mais natural será a composição do diário.

E quanto à natureza particular, segundo o autor, ele tende a aumentar, pois há uma tensão implícita na investigação ou no trabalho em conjunto entre os que estão dentro e os que estão fora da escola.

Em relação à dialética privacidade-publicidade, claro que há implicações éticas. É necessário conceituar o diário não como um documento privado, mas como um documento pessoal, oferecendo garantias suficientes sobre o modo de apropriação deste “saber”.

O autor finaliza essas preposições, indicando que o diário é sempre uma alternativa opcional. Pois, em primeiro lugar, ele nunca entra em sistemas de avaliação; em segundo lugar, a análise é sempre uma análise negociada; e, em terceiro lugar, o professor, que escrever o diário, continua sendo seu dono e este só pode ser usado para investigações de forma anônima.

Diante de todos esses pressupostos e da minha ansiedade quanto à forma de exposição dos meus diários, reavaliarei a minha escrita, fazendo o esforço de colocar as minhas proposições de forma reflexiva e respeitosa com meus sujeitos, que, de certa forma, avalio que se comportaram de maneira natural durante o período de observação.

3.4.4 Das entrevistas narrativas

É preciso refletir sobre a fala como uma enunciação que contém uma visão de mundo, na busca de formas de construção e instauração do sentido, que nos levam a pensar que há um conjunto de dimensões entretecidas (porém não inteiramente decifradas) e que dependem das estruturas sociais mais amplas. (ABDALLA, 2006, p. 19)

Consideramos a reflexão de Abdalla (2006) a respeito da importância da fala enquanto “enumeração”, que revela o mundo. E, por isso, concordamos com a autora, que é preciso refletir sobre as falas obtidas por meio das entrevistas realizadas.

Também, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a respeito da entrevista, que é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Seguimos, então, na direção de Bogdan e Biklen (1994), quando definem o que é uma “boa entrevista”:

As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136)

Para realizar “boas entrevistas”, conforme indicam Bogdan e Biklen (1994), optamos por realizar entrevistas do tipo narrativas ou denominadas de “entrevistas narrativas”, pois, como relatam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), é, por meio das narrativas, que os professores demonstram o sentido de suas práticas: algumas delas divertidas, outras recheadas de dúvidas, outras declaradas difíceis e incapazes de serem realizadas, outras, imbuídas de serenidade e compaixão.

Os autores também ponderam que é preciso haver uma aproximação entre o conhecimento científico e os saberes da experiência, pois só por meio da participação democrática é que se tem acesso a esse conhecimento científico. Como eles afirmam, é, através da abordagem metodológica referente às entrevistas narrativas, que os sujeitos de pesquisa veem a aproximação do pesquisador como uma maneira de enfrentar o desafio da pesquisa, e ficam cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática e:

[...] reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, susceptível aos discursos compartilhados. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 31)

As narrativas iniciaram-se como recurso metodológico a partir da insatisfação advinda de pesquisas feitas sobre a escola, *com* ela e a *partir* dela (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015). Dessa forma, buscamos, com as narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental, que têm estudantes com deficiência, compreender quais são as representações sociais que eles têm sobre sua própria prática. Foi uma maneira de estarmos *com* eles e falando a *partir* deles.

Lima, Geraldí e Geraldí (2015) também questionam sobre o lugar da ciência, vista como única e autorizada no mundo, pois é a vida que não admite recortes nem isenções. Sugerem a quebra dessa racionalidade científica, que nos promete uma vida melhor para todos. Ainda, chamam-nos a atenção para o caráter de contraposição da ciência a tudo que é de natureza particular, conforme segue:

A argumentação científica opera com a ideia da necessidade de abstrair-se das particularidades, fugir de contextos específicos, promover generalizações para além do lugar, do tempo e dos sujeitos envolvidos. Desse modo, o pensamento paradigmático constrói argumentos lógico-científicos como verdades objetivas e independentes de contexto. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 21).

Assim, as narrativas surgem como valorização do singular, do local, organizando-se a partir das experiências particulares dos sujeitos. Valorizam a narrativa, porque o modo de contá-la “muda de acordo com o tempo e com os narradores” (p.22). Novas versões e sentidos vão aparecendo. Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22-23).

Reforçam que as narrativas fazem parte das experiências de vida, e que as experiências nunca morrem; pois, morrem os sujeitos da experiência. As experiências sempre se renovam e vão sendo recontadas por quem viveu, por quem viu, por quem ouviu. Ao ouvir as narrativas, quem ouve, cria seu próprio desfecho, partindo de sua experiência e de sua organização interior.

Dessa forma, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) consideram um grande desafio trabalhar com as narrativas; pois, partem da experiência tomando o sujeito e seu saber.

Os autores descrevem, ainda, os seguintes tipos de pesquisa narrativa:

1. A narrativa como construção de sentidos para um evento;
2. A narrativa (auto) biográfica;
3. A narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas;
4. A narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas. (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.24)

Neste breve texto, faremos a opção por refletir um pouco mais, sem a pretensão de esgotar o assunto, do último tipo, as experiências educativas, do qual nosso trabalho faz parte.

Assim, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) descrevem que essas pesquisas ocorrem de forma vivencial, e podem ser chamadas de experiências educativas. Têm como especificidade a narração do próprio vivido, da experiência vivida que emergem os temas.

Segundo os autores, há muito de autobiografia, mas a atenção é no que se extrai da experiência. Refletem, também, sobre o que aconteceu, colaborando na formação profissional e na constituição do pesquisador. Ressaltam, ainda, que um projeto de formação de professores e pesquisadores com intensa experiência de vida valoriza em muito a autoria, pois compreendem as ações individuais e a reflexão sobre elas.

Ainda, os autores refletem sobre as experiências pessoais, que levam os sujeitos a rememorem suas lembranças da vida e da escola. E, dessa forma, singular, é impossível criar receitas para se prosseguir nela.

Quando os sujeitos narram, revelam os autores, supõem que estão refletindo sobre essa experiência. Desses dados narrados, é que se poderão inventariar as informações obtidas, levando a uma “reescrita trabalhosa e sistemática da história” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.34).

Além das considerações anteriores, Rabelo (2011) coloca o professor como um sujeito que forma opiniões e instiga discussões, e que, ao tomar determinada atitude, esta interfere não só em si, mas também nas formações desenvolvidas em sociedade. Chama a atenção, assim, para a responsabilidade da escolha/formação profissional, pois a autora entende que “as pessoas não estão determinadas *a priori*, nem são responsáveis por seu fracasso ou sucesso: o social interfere nas oportunidades, [...] mas as razões próprias nos permitem ir além dos imperativos sociais” (RABELO, 2011, p.172).

Por outro lado, Bolívar (2002) entende que a narrativa é composta por uma rede de significados, tendo como base as evidências da vida, que refletem sobre o vivido e clareiam o significado do acontecido. Assim, os sujeitos, refletindo sobre as ações, conseguem dar sentido aos acontecimentos narrados.

Esses acontecimentos são imbuídos de símbolos e significados, que vão ser interiorizados e repassados para outras pessoas, em uma ação dialógica nem sempre entrelaçada por consensos. Culturalmente, vivemos rodeados de conflitos enviesados por várias histórias; e é, através da atenção destinada à escuta das narrativas, que podemos manter as várias percepções de mundo em movimento.

Rabelo (2002) caminha no sentido de que as narrativas são daquele momento e naquele contexto. Em outro momento, talvez, essa não fosse a mesma história. Isso é afirmado à medida que dizemos que “se fosse hoje, faria diferente; então, as nossas narrações variam no tempo e no espaço vivido, mas construídos por nós mesmos” (p. 177).

As narrativas, segundo Rabelo (2002), são compostas da verdade interpretada pelo sujeito, daquele momento, e será interpretada por nós, com a nossa verdade, no nosso momento. Rabelo (2002) pondera que, em alguns momentos, pode haver um controle das versões pessoais, “que pode ser preferida a outras, possivelmente por causa das concepções, “oficiais” ou “forçadas”, utilizadas para estabelecer controle político ou hegemônico de um grupo sobre outro” (p.177).

Reforçamos que o relato não fala por si mesmo, ele é contextualizado mediante a interação entre o pesquisador e o narrador.

Seguindo na linha metodológica das narrativas, Weller e Zardo (2013) buscam, por meio das narrativas, reconhecer como algumas ações realizadas pelos indivíduos, quando são contadas, recontadas e de como eles compreendem essas ações. Utilizam-se da fenomenologia da atitude natural, de Schutz, para a compreensão do mundo do senso comum; ou seja, parte do universo particular do sujeito, de sua experiência pessoal.

Weller e Zardo (2013) sugerem e exemplificam, usando a metodologia das narrativas, como deve ser uma pesquisa com especialistas. Nesse estudo, os especialistas seriam aqueles que são responsáveis por alguma concepção, implantação e controle de um programa ou aquele que detém alguma informação privilegiada sobre determinado assunto.

Descrevem como seria o tratamento da entrevista em relação à organização das perguntas e às formas de condução, chamando a atenção para possíveis desvios durante a mesma provocados pelo entrevistado. Ressaltam que é importante que o pesquisador, nesse tipo de entrevista, tenha conhecimento sobre o assunto.

O trabalho das autoras abre um caminho de relevância para a nossa pesquisa, pois as narrativas de governos estaduais apresentados abordam diretamente o tema, de uma forma positiva: a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum, mesmo sabendo das dificuldades encontradas em sua permanência e tendo como referência o direito e o dever, previstos na política de educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

Assim, conforme Abdalla (2018a, p. 3), “as narrativas de si nos interessam, porque, além de ser um dispositivo de formação docente, é um meio para desvelar as representações sobre o que os professores, em especial, os dos anos finais ensino fundamental, pensam a respeito de sua aprendizagem profissional”.

Para melhor compreensão das fases da abordagem metodológica narrativa, destacada pelos autores anteriormente citados, demonstramos o modelo descrito por Jovchelovitch e Bauer (2002), observados no Quadro 12, a seguir:

Quadro 11: Fases da Entrevista Narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação de tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração Esperar pelos sinais de finalização (code)
Fase de perguntas	Somente “que aconteceu então?” Não dê opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente após a entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Assim, a primeira etapa da entrevista é a *preparação*, ou seja, trata-se de conhecer o objeto. Para isso, sugere-se que o entrevistador tenha uma boa relação com os sujeitos da pesquisa. O segundo momento é o da produção de questões, que tenham o foco no interesse do pesquisador. No terceiro momento da narração, é preciso não interromper, somente encorajar. No quarto momento, é possível se fazer perguntas, que encaminhem ao fechamento da entrevista. E, por último, levar a uma fala conclusiva, para encerramento da entrevista.

O caminho, até aqui apresentado, faz com que nossas entrevistas narrativas tenham, como premissas, as questões que seguem no Quadro a seguir:

Quadro 12: Sistematização do Roteiro da Entrevista Narrativa

Dimensões	Questão	Objetivo
Domínio das práticas pedagógicas Intencionalidade da aprendizagem	Fale sobre suas práticas pedagógicas, se elas mudaram ao longo do tempo de sua carreira e se você acha que elas atendem a turma toda.	Identificar os aspectos políticos e culturais, com ênfase na PNEPEI, que regulam as práticas pedagógicas dos professores.
Relação ensino e aprendizagem A prática como ensino <i>versus</i> a prática da pedagogia da inclusão	Fale um pouco de como a suas práticas pedagógicas contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, incluindo os estudantes com deficiência.	Identificar quais as exigências pedagógicas, que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência.
Inovação nas práticas O tempo/espço da Escola de Ensino Integral	Fale um pouco da relação da Escola de Tempo Integral com as suas práticas pedagógicas, principalmente, se esses espaços-tempos diferenciados contribuem para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.	Compreender as representações sociais, construídas pelos professores sobre a presença e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. E, também, analisar suas próprias práticas pedagógicas em relação a uma educação mais inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos específicos e na abordagem teórico-metodológica.

A partir dessas etapas descritas, organizamos os dados coletados, a fim de constituir um caminho de investigação que contemple os objetivos propostos.

Para isso, investimos em uma análise investigativa que, de acordo com Bardin (1977, p.31), “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Para aprofundar esse “leque de apetrechos”, como descrito por Bardin (1977), e em como as comunicações influenciam, na construção de nossas representações, seguimos com os dados coletados por meio da técnica de evocação.

3.5 Da técnica de evocação

A partir de um termo indutor, normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação, apresentado pelo pesquisador, os sujeitos

digam palavras ou expressões que lhes venham imediatamente à lembrança. (SÁ, 1996, p.115)

A técnica de associação livre ou evocação, conforme Sá (1996), consiste em coletar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. E, para desenvolver esta técnica, após a aplicação do Questionário, entregamos uma folha em branco aos professores dos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisadora explicou o que era a técnica e como eles deveriam ir preenchendo, à medida que as palavras/expressões fossem evocadas. Foram orientados que, após a escrita das palavras, precisariam enumerar de 1 a 4, por ordem de importância, sendo a primeira a mais importante.

Após a escolha, foi solicitado fazer a justificativa de tal palavra. Os temas indutores foram: *Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Estudante com Deficiência*.

Os dados foram organizados no programa Microsoft Word 2013, conforme o Quadro 13, que segue:

Quadro 13: Evocações a partir do termo indutor EDUCAÇÃO INCLUSIVA em ordem de importância

Sujeito	1ª evocação	2ª evocação	3ª evocação	4ª evocação
1	aceitação	dificuldade	tolerância	preconceito
2	difícil	conviver	acolhimento	diferente
3	capacitação	ajuda	jogo de cintura	afeto
4	vida social	conviver	aprendizagem	aceitação
5	desafio	paciência	oportunidade	igualdade
6	diferença	recriar	dificuldade	tentativas
7	respeito	solidariedade	amor	união
8	ajudar	escola	professor despreparado	facilitar
9	humanidade	direito	valores	solidariedade
10	desafiadora	falta material	falta formação	desmotivante
11	deficiência	dificuldade	todos com sucesso	acolhimento
12	amor	desafio	inovador	muito trabalho
13	igualdade	oportunidade	pertencimento	acolhimento
14	direito	cidadania	valores	social
15	educação especial	diferentes	incluir no grupo	direito

Fonte: Elaborado pela autora a partir do termo associado evocado para os professores (APÊNDICE X).

O Quadro 13 reflete o resultado do termo associado “Educação Inclusiva”, respondido pelos professores, em ordem de importância. A seguir, o Quadro 14 trata das evocações sobre o termo “Práticas Pedagógicas”.

Quadro 14: Evocações a partir do termo associado: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS em ordem de importância

Sujeito	1ª evocação	2ª evocação	3ª evocação	4ª evocação
1	didática	metodologia	estudo	eruditismo
2	experiência	dedicação	estudo	tempo
3	estudo	cronograma	organização	aplicação
4	material de apoio (apostila)	material lúdico	jogos	duplas produtivas
5	atualização	ensinar	compreender	compartilhar
6	recriar	envolvimento	apoio	tentativas
7	sequência	organização	clareza	paciência
8	aulas diferenciadas	imagens	jogos	brincadeiras
9	domínio/conhecimento	pedagogia da presença	metodologia	sequencia didática
10	reciclar-se	inovação	informar	formar
11	didática	estudo	formação docente	planejamento
12	fácil entendimento	compartilhar	lúdicas	desafiadora
13	domínio das habilidades	planejamento	criatividade	envolvimento
14	aplicabilidade	estudo	projeto	organização
15	aula Projeto de vida	cidadania	pedagogia da presença	trabalhar as diferenças

Fonte: Elaborado pela autora a partir do termo associado evocado para os professores (APÊNDICE X).

A seguir, o Quadro 15 diz respeito ao termo “Estudante com Deficiência”, conforme segue.

Quadro 15: Evocações a partir do termo associado ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA em ordem de importância

Sujeito	1ª evocação	2ª evocação	3ª evocação	4ª evocação
1	pertencimento	reconhecimento	aceitação	dificuldade
2	paciência	acolher	aceitar	carinho
3	conhecimento	novas dinâmicas	afeto	capacitação
4	falta de profissionais	negligência familiar	falta de material de apoio	ausência de recursos físicos
5	preconceito	autoestima	carinho	autonomia
6	desafio	diferente	paciência	apoio
7	atenção	pertencimento	paciência	adaptação
8	escrita	aprendizado	conviver	realizar as tarefas solicitadas
9	busca por conhecimento	dificuldade	Impotência	incerteza

10	interação	aceitação	limitação	aprendizagem
11	formação docente	trabalho com família	inclusão	legislação (direitos)
12	trabalho com a família	dedicação	amoroso	sempre perto
13	criatividade	motivação	estudo	dúvida
14	olhar	preocupação	avaliar	resolução
15	aula projeto de vida	cidadania	pedagogia da presença	trabalhar as diferenças

Fonte: Elaborado pela autora a partir do termo associado evocado para os professores (APÊNDICE X).

Os quadros anteriores mostram as respostas dos professores em relação aos termos indutores: *Educação Inclusiva*, *Práticas Pedagógicas* e *Estudante com deficiência*. O segundo passo foi colocar as palavras em ordem alfabética (APÊNDICE XI), visando ao levantamento da frequência das evocações. E, logo após, efetivou-se o levantamento da frequência das mesmas.

Com o levantamento da frequência das evocações, foi possível aglutinar, em um mesmo item, palavras semanticamente próximas, como segue no exemplo abaixo:

1. Domínio/conhecimento e domínio das habilidades = competência
2. Aceitar e aceitação= aceitação
3. Conhecimento e busca por conhecimento= conhecimento e outras (APÊNDICE XI).

Esses dados nos dão pistas e/ou indícios das evocações, que podem fazer parte do núcleo central das representações sobre as práticas pedagógicas dos professores, que envolvem estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns.

Dessa forma, buscaremos organizar os dados para a identificação de prováveis elementos centrais e periféricos das Representações Sociais dos professores, usando o EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*, descrito em Sá (1996), versão 2000, que permite a construção do quadro de quatro casas com as evocações de maior frequência e importância. Tais quadros, denominados de *Quadrantes*, foram assim denominados: Quadrantes para o termo educação inclusiva (APÊNDICE XIV); Quadrantes para o termo práticas pedagógicas (APÊNDICE XV), Quadrantes para o termo estudante com deficiência (APÊNDICE XVI).

A análise da distribuição dos possíveis elementos constituintes do núcleo central concentra-se em duas zonas: a de muito alta frequência e muito poucas palavras; e a de alta frequência e poucas palavras.

Segundo a obra de Sá (1996), esses Quadrantes trazem informações essenciais para a análise das Representações Sociais. No primeiro quadrante, encontram-se os elementos mais frequentes e mais importantes e, provavelmente, agrupa os prováveis *elementos centrais* da Representação. No quadrante superior direito, encontram-se os *elementos periféricos (intermediários)* (1ª periferia) mais importantes, com alta frequência de evocação e alta ordem de evocação (citado nos últimos níveis). No quadrante inferior esquerdo, são encontrados os *elementos de contraste*, com baixa frequência e baixa ordem de evocação (citado nos primeiros níveis), podendo evidenciar elementos, que reforçam as noções contidas na 1ª periferia. E, finalmente, no quadrante inferior direito (2ª periferia), são encontrados os *elementos intermediários* com baixa frequência e menos importantes (citados nos últimos níveis).

Nesta perspectiva, a partir das evocações, das observações em sala e das entrevistas, o Capítulo IV tecerá uma análise mais acentuada das representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas em suas turmas que têm estudantes com deficiência matriculados.

3.6 Da técnica da análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

A análise do conteúdo dos dados coletados será sob a ótica de Bardin (1977), considerando o “leque de apetrechos”, como a autora afirma na epígrafe acima, e, também, seguindo algumas orientações de Franco (2012). Pretendemos, assim, desvendar “[...] um pouco do contexto em que o objeto foi apreendido”, conforme Abdalla (2008, p. 43) enfatiza.

Os dados foram coletados por meio do teste de Evocação, das Entrevistas e da Observação em sala de aula, e precisam ser analisados e interpretados a partir das práticas pedagógicas dos professores, que têm estudantes com deficiência matriculados em sala de aula.

Franco (2012, p.12) enfatiza que “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. Desse modo, confirmamos, neste estudo, a utilização da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977;

FRANCO, 2012), na tentativa de compreender essas atividades e suas implicações na vida cotidiana.

A constituição de um *corpus* requer “escolhas, seleções e regras” que, conforme Bardin (1977, p.96-98), vai depender de regras, destacadas pela autora, e que também serão tratadas neste trabalho, como segue:

A leitura “flutuante”: A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela *não seletividade*.

Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a mostra serão generalizados ao todo.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 1977, p. 96-98)

Assim, a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977), contribuiu para a produção do quadro de categorias, definindo o sentido da categorização, que, conforme Moscovici (2015, p. 63), “significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Os dados estão organizados de modo que a análise se *ancore* em duas dimensões, que são descritas no Quadro 16, que segue:

Quadro 16: Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensões de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens (1ª dimensão)	Organização das Práticas	1ª Unidade de Sentido O tempo/espaço da Escola de Ensino Integral 2ª Unidade de Sentido Intencionalidade da Aprendizagem 3ª Unidade de Sentido Domínio das Práticas Pedagógicas
Representações Sociais dos Professores sobre suas práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência (2ª Dimensão)	Espaço do Diálogo	1ª Unidade de Sentido Relação de Ensino e de Aprendizagem 2ª Unidade de Sentido A Prática como Ensino <i>versus</i> a Prática na Pedagogia da Inclusão

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos do teste de Evocação, da Observação das Aulas e das Entrevistas (APÊNDICES IX a XXIII). e do referencial teórico-metodológico.

Com este propósito, percebemos a importância de objetivar os dados coletados para dar sentido ao caminho da análise, conforme as palavras de Vala (2004, p.465), quando assinala que a: “[...] objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”.

Essa organização dos dados, apresentada no Quadro 17, referente às dimensões/categorias de análise e unidades de sentido, foi moldada a partir do teste de evocação, das entrevistas e das observações em sala, instrumentos usados, no desenvolvimento desta pesquisa. Seguem, agora, os objetivos de cada uma das dimensões aqui estabelecidas.

Na Dimensão **Gestão didático-epistêmica das aprendizagens** – busca-se evocar o caminho da organização das práticas pedagógicas dos professores. Trataremos da relação tempo/espaço na Escola de Ensino Integral, da intencionalidade educativa, do domínio das práticas e de seu conteúdo.

Na Dimensão **Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm estudantes com deficiência**, analisaremos o espaço da dialogicidade das relações entre professor-aluno, e como se dá o processo de ensino e de aprendizagem e se o embasamento da pedagogia de sala de aula se aproxima dos pressupostos estipulados pela

Pedagogia da Inclusão, descritos nos Informes da UNESCO/OREALC-Santiago do Chile e da UNESCO/OREALC/Brasil, elaborado por Almeida e Abdalla (2017).

Dessa forma, o Capítulo IV busca analisar as representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm estudantes com deficiência, e como essas representações influenciam suas práticas diárias em sala de aula.

Capítulo IV

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA

A dialogicidade é a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar sobre as realidades sociais em termos de “diversidade”. (MARKOVÁ, 2006, p.140)

A diversidade do conhecimento humano é um patrimônio disponível a todas as comunidades humanas, e o diálogo entre diferentes formas de saber constitui o difícil, mas indispensável, recurso que pode ampliar as fronteiras de todos os tipos de saber. (JOVCHELOVITCH, 2011, p.23)

A prática do professor é o que ele traz de suas experiências: são os conhecimentos em situação. (ABDALLA, 2006, p.105)

É, na direção desses três pensamentos iniciais, que este Capítulo tem como objetivo analisar as representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas de inclusão em turmas que têm estudantes com deficiência. Na perseguição deste objetivo, apresentamos a análise das dimensões, categorias e unidades de sentido, compiladas no Quadro 17, ao final do Capítulo 3.

Novaes (2006) também nos chama a atenção para a investigação que envolve representações sociais, porque esta exige procedimentos metodológicos diversificados; pois, utilizar somente um método, dificulta a identificação da dinâmica e da estrutura das representações.

Diante disso, Bertoni e Galinkin (2017) sugerem, ainda, após as evocações, o quadro de palavras principais; ou seja, a separação das palavras que foram evocadas, sempre na primeira posição. Esse procedimento possibilita indicar outros prováveis indicadores, inclusive de núcleo central e periférico (APÊNDICES XIV a XVI). As entrevistas (APÊNDICES XXI a XXIII) e a observação em sala (APÊNDICES XVIII a XX). São os instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa para *ancorar*, conforme Moscovici (2012), esse núcleo central.

Essas formas diferentes de análise dos resultados permitem apreender os pensamentos e as explicações para esse comportamento, que são as fontes das representações. A partir daí, também, poderemos saber se está havendo (ou não) a

ocorrência de mudanças nas representações, após o contato com a divulgação de novos conceitos.

Assim, após a *leitura flutuante* de Bardin (1977), realizamos a triagem e a separação das respostas de acordo com seu conteúdo, nas duas categorias já definidas no Capítulo 3: *Organização* das práticas e *Espaço do diálogo*, que fazem parte, respectivamente, das duas dimensões, que serão analisadas a seguir: a *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens* e as *Representações Sociais dos Professores sobre suas práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência*.

4.1 Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens (1ª Dimensão)

O mesmo professor age de formas diferentes de acordo com as características dos alunos com quem trabalha e suas reações. (ALTET, 2017, p.1205)

De acordo com o pensamento de Altet (2017), na epígrafe acima, o foco desta dimensão é buscar compreender e identificar quais são os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que regula as práticas dos professores em turmas que têm estudantes com deficiência.

Essa dimensão foi construída, de acordo com a análise da evocação sobre o termo indutor *Práticas Pedagógicas*, referente aos dados das entrevistas das Professoras de Português e Matemática e do Professor de História, e da observação das aulas das Professoras de Português e de Matemática. A categoria - *Organização das Práticas* - e as unidades de sentido - *O tempo/espaço da Escola de Ensino Integral, Intencionalidade da Aprendizagem e Domínio das Práticas Pedagógicas* - buscam *ancorar* a dimensão estabelecida, conforme diria Moscovici (2012).

Iniciando essa dimensão, destacaremos aqui os aspectos observados pelo roteiro de observação (APÊNDICE XVIII), que foi um instrumento de caráter objetivo, em que a marcação foi realizada de acordo com as percepções da pesquisadora.

Destacaremos, aqui, a observação dos três professores citados acima. O primeiro item de observação é se o professor usa da interdisciplinaridade em suas aulas, e somente um dos professores deixa isso claro nas aulas.

Os três professores se utilizam de conceitos para atingir os objetivos da aula, excetuando a professora de Português.

Os professores adotam a provocação para suscitar dúvidas, e esta característica é muito evidenciada no depoimento da Professora de Matemática.

Na maior parte das vezes, as hipóteses e os erros, que surgiram, foram levados em consideração para a elaboração de novos problemas. Todos seguem a instrução de colocar a habilidade na lousa, no início de cada aula.

Os auxílios didáticos mais usados são: o livro didático, que fica na escola, e só é entregue ao aluno na aula em que for usar. Esse instrumento é seguido por folhas impressas ou uso da lousa digital, que todas as salas possuem, mas não têm visibilidade devido ao excesso de claridade. Não têm cortinas nas janelas; portanto, o uso fica muito prejudicado.

As professoras utilizam muito da orientação individualizada, principalmente, a de Matemática que chega a pegar na mão dos estudantes para ensinar geometria. E possuem uma linguagem adequada à idade dos estudantes, sendo o Professor de História um pouco mais prolixo nas explicações.

A retomada do conteúdo anterior é determinada pela habilidade descrita na lousa para aquele dia. Aqui, abrimos um parêntese, para entender essa “obrigação” de cumprir o programa, da forma como solicitado. Os professores, durante a entrevista, deixaram claro essa pressão por cumprimento das habilidades. O que nos leva a pensar nas “possibilidades” de inovação das práticas. Como inovar, se estão presos ao cronograma e às datas de finalização? Freitas (2014) já chamava a atenção para essa “interferência empresarial” na educação:

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requentadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas. (FREITAS, 2014, p.3)

Dados também comprovados pela fala da Coordenação sobre o uso do *Plan, Do, Check Action* (PDCA), que é uma forma de trabalho das empresas, que foi levado para a educação, no intuito de “monitorar” o trabalho do professor. Trata-se de um método desenvolvido para que haja um controle eficaz e confiável das atividades de uma organização, no caso, do que se pretende desenvolver naquela Escola Estadual de Ensino Integral.

Segundo Tajra, Lira, Rodrigues, Tajra e Guirão Junior (2012, p. 213), o uso desta abordagem metodológica tem “[...] colaborado com o processo de auto-avaliação e contribuído com resolutiva de alguns assuntos de sua governabilidade”.

Tendo em vista estas considerações sobre o PDCA, é preciso destacar cada um dos passos. O primeiro passo – *Plan* (Planejar) – busca estabelecer um plano, por meio de um planejamento, que deverá ser estabelecido com base nas diretrizes ou políticas do sistema de ensino estadual. O segundo passo – *Do* (Fazer) – é a execução do plano que consiste na capacitação dos envolvidos e que deverão desenvolver o método, que deverá ser rigorosamente seguido. O terceiro passo – *Check* (Verificar) -, que trata de analisar ou verificar os resultados alcançados, o que seria a realização do plano e regular se ele está sendo seguido da forma proposta. E o quarto passo – *Act* ou *Action* (Agir) – é a realização das ações corretivas, ou seja, a correção das falhas que, por ventura, foram encontradas. E este passo deverá, também, replanejar as ações, desenvolvê-las de forma a melhorar o método do trabalho a ser desenvolvido pela Escola (TAGUE, 2005).

Além dessa regulação, é preciso destacar, ainda, mais alguns aspectos, que foram observados: a) somente professores mais antigos repetem o conteúdo, várias vezes, às vésperas das provas externas; b) os conteúdos transmitidos são os elencados nos programas que ficam afixados nas paredes das salas; c) a cada aula dada, o professor risca o conteúdo já ensinado; d) não há muita diversificação no modelo das atividades, mas as professoras de Português e de Matemática têm, muitas vezes, trazido para a sala algum material diferente, que tem chamado a atenção dos alunos; e) para o estudante autista, a Professora de Português diversifica a avaliação e não o conteúdo somente; f) a Professora de Matemática utiliza as estratégias na condução das questões, que instigam a capacidade de análise dos estudantes.

Tais aspectos, de certa forma, também assinalam para a *organização das práticas*, categoria de análise melhor explicitada a seguir.

4.1.1 Organização das Práticas (Categoria de Análise)

O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado. (MOSCOVICI, 2015, p.56)

A fala moscoviciana do “medo” do “estranho” é ilustrada pelo autor, quando fala do oferecimento de grande número de jogos a crianças pequenas. Ele afirma que esses jogos são a maneira de superar o medo do estranho, de controlar o objeto. O autor nos diz que “a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentimento

de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável” (MOSCOVICI, 2005, p.56).

Então, quando algo é imposto a nós (por exemplo, a matrícula obrigatória dos estudantes com deficiência), isso não é exatamente como deveria ser, e, nós, instintivamente, o rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida. Dessa forma, como criar condições através das práticas pedagógicas escolares para que esses estudantes possam ser atendidos? Essa é a motivação para esta categoria de análise: *Organização das Práticas*.

Para desenvolvermos esta Categoria de Análise, usamos a definição de Franco M. (2012, p.152), para as práticas pedagógicas, quando afirma que são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Elas são organizadas, intencionalmente, para atender às expectativas de aprendizagem de um dado grupo social. Assim, enfrentam em sua construção a representação e um valor que lhe são concebidos por uma demanda.

Abdalla (2006, p.74) complementa, ainda, que analisar as práticas dos professores “é verificar mais de perto seus modos de adaptação/conformismo e /ou resistência/mudança em relação à realidade”. Dessa forma, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou imposição (FRANCO, M., 2012). Franco, M. (2012, p.159) comenta a respeito do caráter das práticas pedagógicas:

- a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na;
- b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição;
- c) expressam interesses explícitos ou disfarçados;
- d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas;
- e) condicionam e instituem as práticas docentes.

Ao entendermos, então, que as práticas pedagógicas se envolvem e dialogam com a sala de aula, passaremos às práticas para atender aos estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

A orientação das políticas de educação inclusiva pondera a garantia de acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas comuns. Para que isso ocorra, é necessário que haja uma mudança na organização da escola e das práticas nela existentes (SOUSA; RAMOS 2017). Nesses moldes, é necessário que a escola perceba a diferença como uma característica essencial desse outro, comum na nossa sociedade plural. Pensando nesta perspectiva, Morin (2011) nos adverte que:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2011, p.49-50).

O autor nos ajuda a pensar no quanto a escola precisa se reorganizar para acolher a todos e a todas as diferenças. Garantir o acesso não é garantir a permanência. Ainda, existem barreiras arquitetônicas (como na nossa Escola Caleidoscópica) e barreiras políticas, didáticas (espaço, tempo, recursos pedagógicos, formação), sistêmicas e atitudinais.

Oliveira e Leite (2007, p.519) propõem “[...] uma prática pedagógica baseada numa concepção de homem e de conhecimento que se entende o sujeito aprendente como um ser ativo”. Destacamos, a partir da primeira unidade de sentido, a seguir, a percepção dos professores, quanto ao seu envolvimento pessoal com as práticas que regem a sala de aula.

4.1.1.1 O tempo e espaço na Escola de Ensino Integral (1ª Unidade de Sentido)

As representações sociais regulam as práticas sociais dos sujeitos, porém, ao mesmo tempo, elas emergem das diferentes práticas sociais, da diversidade das práticas do cotidiano. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p.5)

Considerando que “[...] as representações sociais regulam as práticas sociais dos sujeitos, porém, ao mesmo tempo, elas emergem das diferentes práticas sociais, da diversidade do cotidiano”, conforme afirmam Almeida, Santos e Trindade (2000, p.5). Esta primeira unidade de sentido tratará do tempo e do espaço introduzidos nas práticas da Escola de Tempo Integral, que denominamos como E.E. Caleidoscópica.

Nessa Escola, os estudantes permanecem das 7h às 15h20, com oito aulas diárias de cinquenta minutos, dois intervalos de vinte minutos para lanches, sendo: um antes do almoço, outro na hora da saída e uma hora para o almoço.

Na matriz curricular, os estudantes têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e acompanhamento na elaboração do projeto de vida. Ainda, contam com disciplinas eletivas, que são escolhidas pelos estudantes de acordo com seus objetivos.

Os professores, que atuam nesta Escola, estão sob o regime de dedicação exclusiva, com 40h semanais de trabalho e recebem gratificação de 75% em seu salário.

A Escola Estadual foi denominada, aqui, de E.E. Caleidoscópio, porque levamos em consideração o significado da própria palavra “caleidoscópio”⁹, com todas as suas variações e diversidades, e que, cada momento, apresenta situações que dão um colorido especial para esta Escola, tendo em vista possui um ensino de tempo integral, com alunos e professores possuindo mais tempo para viver questões em relação à educação, ao ensino, à aprendizagem em diferentes espaços.

O modelo das práticas desenvolvidas pelos professores segue um cronograma ditado pelo Estado, que, de maneira geral, todos cumprem este calendário escolar devido à obrigação de se fazer anotações nas plataformas.

Voltamos, aqui, ao trabalho de Freitas (2014), em que descreve que a escola sempre foi um “terreno de disputas” (p.9). E, nesta atual disputa, os “reformadores empresariais” da educação deram um novo valor à avaliação externa, colocando-a com o papel central de fortalecer o controle sobre a cultura escolar e sobre todo o processo pedagógico. Segundo Freitas (2014), a organização do trabalho, nos dias de hoje, segue a ética dos “reformadores empresariais”, como registrado a seguir:

Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). (FREITAS, 2014, p.10)

Os professores, que atuam, nesta unidade, já recebem um adicional maior no salário, e passam por constante processo de monitoramento. Esses profissionais são constantemente avaliados pela instituição e pelos estudantes.

Durante a observação de uma aula de Português, os efeitos negativos desse monitoramento foram logo percebidos pela pesquisadora. A Professora colocou a habilidade

⁹ Caleidoscópio – vem do grego “Kállos”, que significa “beleza” + “eidos”, que indica “o que é visto”. Trata-se de um aparelho da física, que busca obter imagens em espelhos inclinados, e que, a cada momento, apresenta combinações variadas e interessantes.

no quadro e pediu que todos os alunos prestassem atenção nela. Dizia que se sentia bastante chateada com a turma, devido aos resultados da avaliação 360° que fizeram dela.

Pela fala da Professora, a avaliação funciona assim: a turma toda é reunida junto com a coordenação e direção, que fazem algumas perguntas sobre o desempenho dos professores em sala de aula. Perguntam quanto à passagem de conteúdo, disciplina, dúvidas e organização da sala. E, segundo a conversa da Professora com a turma, os estudantes disseram que, na aula dela, não havia disciplina. Ela, então, pediu que eles falassem o porquê fizeram isso.

Percebeu-se, assim, um “climão” na sala. A vice-líder logo tomou a fala e disse que foram pressionados, e que precisavam falar um nome; então, lembraram o dela. Mas, que há aulas piores e que a Professora de Geografia também os ameaçou, dizendo que se falassem o nome dela, a turma veria o que ia acontecer com eles. A Professora, muito chateada, olhou para esta pesquisadora e disse: Agora vou aprender!

O Professor de História, em sua narrativa, demonstra uma inquietação muito grande com esse excesso de controle, conforme registramos a seguir:

Neste momento estou vendo aqui bastante burocracia. Até mesmo na questão do diário. O diário está se tornando cada vez mais minucioso e isso é bom. Porém, é bom para o propósito que ele se põe, mas esse propósito do diário não está inserido numa forma elástica dentro do cronograma que nós temos. Então, a todo momento, em casa ou aqui, eu estou digitando alguma coisa sobre o que eu fiz. Isso é bom, eu gostaria que tivesse mais tempo. Que as aulas, até 4 horas da tarde, para a forma como está, está sendo insuficiente. Ou estender ou deixar a coisa mais elástica. A forma como as coisas chegam até nós, não cabe nem a direção, nem a coordenação, as coisas estão vindo de cima. Eles estão querendo colocar 80 dentro de 8. (Shadow One, APÊNDICE XXII).

Trata-se de um sistema, que, aparentemente, não é justo, pois implica que o “bom professor” seja aquele que cumpre veemente as normas estabelecidas. Dentre elas, muitas das vezes, uma exigência de uma *educação bancária* (FREIRE, 1980), descontextualizada da realidade dos alunos, mas que, em controvérsia, exige um professor inovador em suas práticas.

Dentro da perspectiva do espaço/tempo diferenciado, as respostas dadas pelos professores ao termo indutor *Educação Inclusiva* nos ajudarão a entender o contexto de suas representações.

De antemão, podemos atentar à fala da Professora de Português, Profa. Sonhadora, que chama nossa atenção: “A escola se diz inclusiva” (APÊNDICE XXII).

Dessa forma, buscamos, por meio do roteiro de observação das aulas (APÊNDICE XVIII) e das entrevistas narrativas (APÊNDICE XXI), a *ancoragem* para o núcleo central desse termo, expressado pelos professores. E, nesta perspectiva, através da evocação de palavras, podemos notar, também, que os conceitos que mais aparecem para o termo indutor Educação Inclusiva são os de *dificuldade e direito* (APÊNDICE XIV).

No segundo e terceiro quadrantes, representando os elementos intermediários, as palavras representantes são: *acolhimento, amor, conviver e desafio* (APÊNDICE XIV).

No último quadrante, como elementos periféricos, as palavras que receberam destaque são: *aceitação, aprendizagem, igualdade, oportunidade, solidariedade e valores* (APÊNDICE XIV).

As justificativas em torno dos termos, segundo os professores, passam por “todos terem direito a ter as mesmas oportunidades que a vida dá” e “não saber ensinar, de forma que a aluno aprenda”. Entendemos que, na questão do *direito*, como núcleo central, percebemos que os professores veem a educação inclusiva como direito e que deve ser aceito. Entretanto, isso também remete somente à *integração* do estudante e não à sua *inclusão*; pois, como também externam, há uma dificuldade em garantir esse direito. Este problema, também foi encontrado nos resultados das representações sociais da tese de Costa (2014), em que os professores indicam que a educação inclusiva é para todos.

A questão da *dificuldade* remete-nos a falas do senso comum de que não estão preparados para lidar com esses estudantes. Fato, também, observado, nos resultados das dissertações e teses de Vasconcelos (2008), Lima (2011), Abdalla (2016) e Kitahara (2018).

Conceição (2017) nos ajuda a entender o que se busca, quando se quer aprender algo. O não estar preparado afeta a trajetória de vida profissional e pessoal do professor, constituindo-se no outro, que é diferente na sala de aula. Essa necessidade de um saber técnico especializado, citado pelos professores, despertou o interesse da autora, que buscou em Moscovici (2012), amparo para suas indagações. Pois, só por meio das representações sociais, pode-se “perceber de que forma os sujeitos estão aprendendo e vivenciando o ambiente escolar” (CONCEIÇÃO, 2017, p.143).

Conceição (2017), afirma, ainda, que há um duplo processo: do *encontro com o eu familiar e com o outro-estrangeiro*. Esse encontro também pode incorrer em desencontro, que, segundo ela, é perfeitamente esperado para o ambiente escolar. Na pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? A autora nos leva a refletir sobre a construção de um novo *saber-fazer* do professor, mesmo com todas as suas dificuldades e lacunas, que se encontram em sua formação.

Conceição (2017) vai mais além, em seus estudos, buscando auxílio em trabalhos de pesquisadores canadenses, que “[...] afirmam que a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois desafia nossas ações, raramente refletidas do que é normal e comum...” (p.146). Por isso, ela convida o professor a estudar e a aprofundar a formação, para lidar, psicologicamente, com a convivência com a diferença.

Nessa perspectiva, as professoras entrevistadas demonstraram não ter clareza sobre os benefícios pedagógicos para os estudantes com deficiência, de estarem neste mesmo ambiente que os alunos sem deficiência. A Professora Sonhadora, de Português, justifica sua incerteza, quando relata que é a primeira vez que trabalha com estudantes deficientes e que precisam ser incluídos, conforme o que está registrado a seguir:

É a primeira vez que eu pego casos assim, nunca tinha trabalhado. Até trabalhei, ano passado, no ensino médio com dois alunos. Mas aparentemente eles não tinham dificuldade. Mas eram bagunceiros, dispersos. (APÊNDICE XXII)

Quanto ao *tempo* para estudantes com deficiência, ela descreve:

Eu não sei até que ponto é favorável esse tempo todo, que eles passam na escola, não sei... Ainda, tenho um “pé atrás” com relação ao tempo. Eu acho um tempo muito grande para as necessidades deles. Eles ficam muito tempo aqui, eu acho que é difícil. Porque por mais que a gente faça, fique diversificando a aula, eles ficam sentados o tempo todo. Que horas eles movimentam? Na hora da troca de aula, na hora dos intervalos e almoço, e na hora da educação física, quando é prática. (APÊNDICE XXII)

Uma percepção, em relação à fala da Professora Sonhadora, é que, em momento algum, durante a entrevista, ela nomeia os estudantes. Simplesmente, usa o pronome “eles”.

Quanto à Professora de Matemática, que escolheu o nome de Estrela, ela assim descreve o tempo da escola para os estudantes com deficiência:

Eu não sei. Não, ele está melhor aqui do que numa regular. É fato. Se ele estivesse lá no (xxxxxxx), coitado, estariam tirando sarro dele. Aqui a socialização é muito melhor, porque a gente trabalha projeto de vida, trabalha o aprender a conviver. Aqui, eu conversei com a classe, que o B é especial, aí eles não tiram “sarro” dele. Em outras escolas não querem saber se é especial ou não, tiram o “sarro”. Aqui é uma boa escola para eles estarem aqui, sim. (APÊNDICE XXII)

Consideramos que a narrativa da Profa. Estrela se aproxima muito das palavras evocadas e reproduzem um complexo de ideias, que traduzem manifestações em relação ao indivíduo e/ou grupo. Essas manifestações, aqui consideradas como interações, criam “universos consensuais”, em que as representações são produzidas e comunicadas, deixando de ser simples opiniões e se tornam “teorias” de senso comum (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

O professor de História, assim, narra o tempo da escola de tempo integral para os estudantes com deficiência:

Eu vou falar pra você, os estudantes com deficiência estão “fritos”, em toda e qualquer instância da sociedade, porque a sociedade é preconceituosa, tirando uma escola própria para eles. Porque aqui, na sala de aula, seja na regular ou na integral é uma coisa que... atender eles, no momento está sendo inviável. Eu atendo assim, na medida do possível. Eu sei de alguns alunos, nós temos autistas, nós temos alguns com DI (Deficiência Intelectual), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) tem um monte com laudo e sem laudo, tem bastante. Só que, quisera eu ter um tempo individual com ele e fazer o papel de neuropsicopedagogo, né? Quisera eu que estivesse na sala de aula neuropsicopedagogos sentados ao lado de cada um deles pra mastigar o que o professor tá falando. (APÊNDICE XXII).

O professor vai além da necessidade de formação técnica, ele sugere um especialista (neuropsicopedagogo, que é uma de suas formações), para acompanhar o estudante na sala de aula. Fala que não só a escola comum é ruim para eles, mas toda sociedade. Que o único lugar, em que não serão excluídos, é a escola especial (conceito que já foi comum e evolui ao longo do tempo). Ele até poderia atendê-los, mas é inviável no momento. Pensamos que a inviabilidade sugerida pelo professor seja pela burocracia exagerada, que ele tanto abomina.

Jovchelovitch (2011, p.171) propõe “[...] um exercício de reconhecimento da diversidade com o objetivo de compreender que o que nos parece como e o único tipo ideal é, de fato, apenas um entre muitos tipos”. E, ainda, continua nos dizendo que “[...] o reconhecimento da diversidade não significa a aceitação cega de tudo o que existe; ele impõe, entretanto, um compromisso ético de reconhecimento do Outro...” (p.171).

Refletimos que as representações sociais dos professores sobre Educação Inclusiva são influenciadas por representações aprendidas em seu contexto sociocultural por processos conscientes e inconscientes (CONCEIÇÃO, 2017). Moscovici (2001, p.62) nos esclarece que é preciso reconhecer que “[...] as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”. Além disso, que “[...] é necessário retirar este lado preestabelecido, estático que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam” (p. 62)

Passaremos, agora, à segunda unidade de sentido: a *intencionalidade da aprendizagem*.

4.1.1.2 Intencionalidade da Aprendizagem (2ª Unidade de Sentido)

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. (FRANCO, M., 2012, p.169)

Partimos do pensamento de Franco M. (2012), porque, nestas evocações, percebemos que os professores se amparam no estudo e na didática, como necessários para um bom desempenho de suas práticas pedagógicas, que são carregadas de intencionalidade. Com efeito, as professoras, sujeitos da pesquisa, procuram planejar, a partir de suas práticas, como podem desenvolver uma aprendizagem futura dos estudantes.

Entretanto, elas enfrentam, também, um grande desafio, como já colocado no Capítulo 3: a impossibilidade de controle e da previsão das aprendizagens decorrentes dessa ação.

Quanto à *expectativa de aprendizagem* da turma toda, a Professora Sonhadora comenta:

Se a gente seguir (o cronograma) a “ferro e fogo”, não consegue. O que eu tento fazer? Diversificar as aulas: uma hora eles pintam, outra hora eles consultam a *net*, uma hora é lousa, atividades, livros, tentar trabalhar com a mesma prática mais de uma habilidade. Então, numa atividade adoto várias habilidades. (APÊNDICE XXII)

Em sua fala, percebemos um sofrimento quanto à gestão do tempo a fim de se repassar aos estudantes todas as habilidades descritas para o período. Supõe-se um controle do tempo institucionalizado pela Professora.

Mesmo assim, durante as observações das aulas, percebeu-se o empenho dos professores em diversificar as aulas para atender às demandas e chamar a atenção dos alunos para o processo de aprendizagem. A Professora Sonhadora levou modelos diferentes de execução de redação a partir de palitos de picolé (confeccionados por ela mesma). Fez uso de *nets* durante as aulas para a pesquisa de conteúdos, sempre incentivando a participação dos alunos nas apresentações na frente da sala.

A Professora Estrela, apesar do hábito de controle, levou jogos de tabuleiro para os alunos jogarem em duplas ou quartetos. Incentivou o uso de jogos sobre a fração nos *nets*, e, nas aulas de Geometria, oferecia todo o material necessário para o desenvolvimento da aula,

como: réguas, borrachas, lápis. Inclusive, passando de carteira em carteira, para pegar na mão de estudantes pouco habilidosos. Vi essas práticas, como uma forma de conseguirem vencer, um pouco, todo o quadro de controle que a Escola exerce sobre as práticas de seus professores.

O Professor Shadow One demonstra um certo incômodo com a política adotada pela Escola, ao narrar o motivo de sua prática não atender a turma toda:

A minha prática não atinge a turma toda. Eu não consigo atender a turma toda. Eu só atenderia a turma toda se fosse realmente individualizado. Só que nada hoje é individualizado, né? Então, sempre vão ter aqueles alunos que vão ter dificuldade. Então, o que eu faço? Eu tenho que saber primeiro trabalhar com aquele equilíbrio. Ele tem uma dificuldade, eu vou trabalhar em cima da dificuldade dele, só que eu não faço milagre. São 35. São 35 mentes pensantes só em uma sala. Fora todas as outras (outras salas). Então, eu não posso ser hipócrita e falar que atinjo tudo, não atinjo. Eu vou atingir até certo ponto, alguns mais, outros menos. Mas isso é devido a minha capacidade humana, de, vamos colocar assim, tentar fazer. Não dá, é sobre-humano atingir todos da mesma forma, não dá. Na escola regular, eu tinha mais tempo para dedicar ao aluno. (APÊNDICE XXII)

Ele, como a Professora Sonhadora, sente-se bastante pressionado com o tempo/espaço que a Escola emprega como metodologia. O interessante dessa observação é que esses dois professores são novatos na escola. Estão no primeiro ano desse modelo de escola. Parece, de forma não declarada, que pensavam em desempenhar um melhor trabalho, mas o excesso de burocracia não permite.

Essas falas dos professores vêm na contramão da fala da Coordenação, que garante o sucesso da escola também pelo tempo de atendimento individualizado que o professor tem com o aluno, conforme suas palavras a seguir:

Os professores têm tempo de preparar a aula, tempo de estudar, eles têm tempo de se dedicar a alguns alunos com exclusividade para sanar aquelas dificuldades deles, para sanar algum problema que ele venha apresentando. (APÊNDICE XXII)

Para explicar essa contradição, remetemo-nos, novamente, a Freitas (2014, p. 19), que declara, que: “[...] o diretor da escola se transforma em um animador que controla metas previamente comunicadas aos colaboradores com processos bem definidos e controlados passo a passo, de forma a premiar, punir e corrigir desvios”.

Na resposta da Professora Estrela de Matemática, foi observado um condicionamento quanto ao desempenho de suas práticas. Suas práticas, segundo ela, não atendem à turma toda. Assim, ele as descreve: “Não, aqueles que têm necessidades especiais eu não consigo atender. Talvez, seja até um pouco de negligência” (APÊNDICE XXII). E completa:

Veja só: o B, tudo bem que na minha aula ele aprende o básico do básico, mas se eu sentasse ao lado dele, ele aprenderia mais. O A, eu não sei, se ele aprenderia mais, mas o B aprenderia. Mas eu não posso largar a turma e sentar do lado dele. Entendeu? Talvez, se tivesse menos alunos. Tentei sentar ele ao lado de alguém, ele não aceita. (APÊNDICE XXII)

Nas falas da Professora Estrela, podemos analisar algumas de suas representações sobre as suas práticas pedagógicas: a) que elas são incapazes de atender aos estudantes com deficiência; b) que é um pouco negligente quanto a isso; c) que vê impossibilidade de medir a aprendizagem de alguns; d) que ela considera que, quando têm estudantes com deficiência na turma, o número alunos deveria ser menor; e) existe uma dificuldade dos estudantes com deficiência em aceitar os comandos que ela determina.

Para ilustrar, devemos retomar a sua fala, que enfatiza, várias vezes, que sem o “controle”, a aula não funciona:

Eu gosto de explicar tudo direitinho, eu gosto de dar os comandos, deixar bem claro o que eles têm que fazer, as regras: você tem que fazer isto, e isto. Agora, que eu já tenho o controle – eu gosto muito de ter o controle, porque se não tenho o controle, não aprende. Aí, agora, eles já trabalham em dupla, sem me dar trabalho, eles já perceberam o que têm que fazer. Eu gosto muito de um ajudando o outro, essa prática eu gosto: um ajudando o outro; além de me auxiliar, às vezes, a fala do colega é mais fácil dele entender. (APÊNDICE XXII)

Durante a observação das aulas, ela usa de seu controle. Enquanto fala, não permite ser interrompida. As atividades têm tempo determinado para serem cumpridas e corrigidas na lousa. A intencionalidade de suas práticas perpassa pelo controle e pela expectativa de aprendizagem que deposita em cada estudante. Sem esses quesitos cumpridos: “Ele não aprende” (fala da Professora).

Pensando na proposta da política inclusiva adotada no país, percebemos que a professora tem um desconhecimento dos marcos e diretrizes que a regem. Pois, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) prevê que os estudantes com deficiência tenham acesso a ambientes educacionais inclusivos,

tendo acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na própria escola, e que possam se desenvolver de acordo com sua capacidade.

Mantan (2001), neste sentido, discorda do caráter especial e da validade de métodos de ensino escolar para pessoas com deficiência:

Os programas, os currículos, as atividades e recursos pedagógicos serão sempre os mesmos para todos os alunos. O que faz diferença é, do lado do aluno, a possibilidade de o aprendiz realizar as suas tarefas e atividades com a turma, sem ter de trabalhar à parte, segregando, mas fazendo uso do material pedagógico da sala de aula, livremente, de acordo com seus interesses e capacidade. (MANTOAN, 2001, p.5)

Seguimos, agora, para a 3ª unidade de sentido, também, utilizando os dados referentes às evocações, às entrevistas e às observações de sala de aula.

4.1.1.3 Domínio das Práticas Pedagógicas (3ª Unidade de Sentido)

Porque ensinar é levar a aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe: o ensino-aprendizagem forma uma dupla indissociável. (ALTET, 1994, p.13)

Partindo da premissa de Altet (1994), registrada logo acima, iniciaremos esta unidade de sentido, buscando, na análise do teste de evocação, o núcleo central do termo indutor *práticas pedagógicas*. Também, analisaremos os termos periféricos que *ancoram* essa representação (MOSCOVICI, 2012), tanto obtidos pelo teste de evocação, quanto na entrevista e nas observações das aulas.

Franco M. (2012), ao afirmar que a didática coloca o foco no ensino e que dela espera-se determinada aprendizagem, leva-nos a concluir que cabe à didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Neste contexto, a didática se vê com um grande desafio: enfrentar a complexidade das práticas pedagógicas, pois as mesmas atendem a determinadas expectativas sociais e precisam ser organizadas intencionalmente.

Dentro da definição dos Professores para as práticas pedagógicas, temos os seguintes registros:

O professor precisa ter conhecimento, para dar condições ao aluno de evoluir na aprendizagem. (Profa. Íris Antunes, Evocação)

Didática, meios para se alcançar o real aprendizado (Prof. Shadow One, Evocação)

Eu acho que a nossa didática é voltada à prática, elas são voltadas às práticas, a gente não consegue trabalhar sem um roteiro, um direcionamento, o mais importante é prestar atenção às necessidades dos alunos. (Profa. Sonhadora, Entrevista)

Prática pedagógica é o jeito que eu ensino. (Profa. Estrela, Entrevista)

E, para que ocorram as práticas, é necessário o estudo, como afirma a Professora Sonhadora:

Estudo, necessidade de estudar o conteúdo que será desenvolvido. (Profa. Sonhadora, Entrevista)

Os professores passeiam pelas definições da didática às práticas pedagógicas e ao estudo como necessárias para dominar o conhecimento e repassá-lo aos estudantes de modo que o aprendam. São ancorados, em suas definições, pela metodologia e pedagogia da presença¹⁰, definidas como um passo no esforço para melhorar a qualidade da relação entre educador e educando. E, nesta perspectiva, usam palavras como: jogos, organização, compartilhar, planejamento e envolvimento, como necessários para o exercício de uma prática, que seja voltada para o melhor desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos estudantes.

Libâneo (2011) sugere aos professores, que querem ofertar um ensino eficaz e que almejam uma aprendizagem sólida de seus estudantes, que eles tenham as características do professor-mediador. Para o autor, uma boa didática significa um trabalho na sala de aula, em que o professor atue como mediador da relação de aprendizagem do aluno com os conteúdos. Ou seja, o professor precisa oferecer o melhor encontro possível entre o estudante e a matéria. Libâneo (2011) afirma que, para se ter um ensino satisfatório, o professor deve colocar em prática condições e modos que assegurem um caminho de conhecimento pelo aluno.

Nas observações em sala de aula, percebemos, de forma intensa, que a questão da rotina está sempre presente: todos os dias, ao iniciar a aula, é colocada a habilidade a ser desenvolvida na lousa; e, daí, segue-se ao exercício anterior, que não foi finalizado, ou a novas atividades, que também são registradas na lousa.

As atividades, algumas vezes, são direcionadas ao treinamento para a realização de avaliações em larga escala, instituídas pelas redes de ensino. Mais uma vez, buscamos apoio em Freitas (2014), para legitimar a narração dos professores quanto ao monitoramento. As

¹⁰ Este termo está presente no Projeto Político Pedagógico do Estado de SP.

visões alternativas de organização do trabalho pedagógico, no interior da Escola, vão ficando cada vez mais sem espaço, para se manifestar ante:

[...] o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados, que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de micro ações que redefinem as relações entre os atores escolares, controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino (FREITAS, 2014. p. 18-19).

Dessa forma, é percebido, conforme Franco M. (2012), que as práticas pedagógicas têm um caráter eminentemente político, pois o professor, ao adentrar a sala de aula, “atua com base em decisões já tomadas ou não; com base em convicções já estruturadas ou não” (p.156). Pela Professora Estrela, podemos notar, durante as observações, que ela tem tentado fugir desse modelo. Essa observação pode ser comprovada por sua fala na entrevista:

Hoje eu procuro conciliar o tempo das minhas aulas com a aprendizagem deles, o que eu tenho que priorizar, e aquele conteúdo que precisa mais de tempo, eu fico. Eu não quero saber se eles estão me apertando. O importante é ele aprender, é a minha consciência tranquila. (APÊNDICE XXII)

Percebemos que a Professora Estrela, por ter muitos anos na Escola, consegue manter a sua prática sem medo do monitoramento; chega a ter certo respeito dos demais professores. Apesar do controle, cuida dos estudantes, chamando a turma do sexto ano de “pequenos ainda”, e se percebe por seu perfil: “tendo jeito com esses meninos”.

A Professora Sonhadora, na observação, que fizemos, não tem tanto esse perfil com os pequenos, mas procura atender à turma de maneira eficiente. Como é o primeiro ano na Escola, ainda não domina todas as regras, e percebemos que se sente acuada em muitas decisões que lhe chegam para cumprir. Mas também tenta atender ao estudante, independente das orientações dada nos alinhamentos. Confirmando a observação, ela narra: “Não podemos flexibilizar, mas por enquanto a gente tem que seguir mais ou menos, a gente vai dando nosso jeitinho” (APÊNDICE XXII).

O Professor Shadow One tenta manter uma aproximação com os estudantes, mas tem convicções bastante interessantes sobre sua prática: a aproximação é limitada, imposta pela autoridade do “professor”. Ele se declara como uma autoridade de pai, que, a meu ver, aproxima-se muito do controle escolar que a rede mantém sobre os professores e que ele

próprio condena. Suas aulas são mais livres em termos de disciplina e interação com a turma, sempre respaldada pela figura de sua autoridade. Retomamos, aqui, Franco M. (2012), quando enfatiza que, geralmente, o professor “[...] atua com base em decisões já tomadas, anteriormente à entrada na sala de aula”.

No caso das escolas públicas, muitas vezes, notamos a imposição das práticas pedagógicas, e somente poucas escolas conseguem manter um bom planejamento participativo da comunidade nas definições de suas diretrizes. Essa fala da “gestão do tempo” também foi citada pela Profa. Sonhadora (APÊNDICE XXII), que culpa essa burocratização, pelo não acompanhamento satisfatório da aprendizagem dos estudantes.

Tais aspectos assinalados, anteriormente, fazem-nos pensar sobre as representações sociais dos professores sobre suas práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência. Dimensão a ser tratada a seguir.

4.2 Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência (2ª Dimensão)

[...] é indispensável não esquecer, simultaneamente com o impulso das didáticas, o papel decisivo da relação professor-alunos. (ALTET, 1994, p.14)

Buscamos, nesta Dimensão, não nos esquecermos do pensamento de Altet (1994), e aprofundarmos um pouco mais nas representações sociais dos professores sobre suas próprias práticas, já mencionadas na dimensão anterior. Direcionamos, aqui, para as percepções da *relação entre ensino e aprendizagem* do estudante com deficiência, e também, se suas práticas pedagógicas e/ou ações didáticas permitem aos estudantes, com deficiência (ou não), fazerem uma leitura crítica do mundo que os rodeia.

Quanto às observações, nesta fase, podemos inferir que, na maioria das vezes, os professores estão seguros quanto à administração da sala de aula. Somente a Professora de Português sente-se um pouco desconfortável com algumas atitudes do estudante B.

Eles compreendem seu papel de professor, tem ciência de suas habilidades e liderança para com os estudantes. Entretanto, em alguns momentos, também narrados nas entrevistas, sentem-se frustrados por não acreditarem que suas práticas possam atender aos estudantes com deficiência.

A Professora de Matemática, mais antiga na escola, conhece a história de vida de quase todos os alunos, pois, segundo ela, são geralmente irmãos dos que já passaram por lá. Este conhecimento permite que a professora deixe de exercer, por alguns momentos, o

“controle” pensado pela gestão para o cumprimento das tarefas em sala de aula. Situações, por exemplo, que, para outros professores, seriam desrespeito, ela considera como brincadeira, são crianças e passa logo. Como vai brigar com um aluno que ela sabe que ele não tem nada além daquele espaço da escola? Ali, é o momento mais tranquilo da vida dele.

Um outro aspecto, a ser destacado, é que, para a organização da sala, a Coordenação sempre sugere que o trabalho seja feito em duplas produtivas, sendo essas duplas escolhidas pelos professores, com o critério de que um, sem dificuldade, ajude o outro que tem mais dificuldade.

Também, é preciso mencionar, aqui, que os estudantes se moviam de uma sala para a outra. E, em uma das vezes, neste intervalo, a Professora de Matemática desabafou sobre um dos casos, em que o aluno de 13 anos cuidava do avô acamado. Além disso, às vezes, não jantava, porque a avó, alcóolatra, não fazia a comida. Como intervenção, a Professora sugeriu à direção dar um lanche para o garoto levar para a casa, ao fim de cada aula. Chama a atenção, constantemente, devido às conversas e brincadeiras excessivas, e os alunos aceitam bem as intervenções. Diante desse quadro, podemos revelar que há um aspecto de afetividade revelado pelos professores entrevistados.

Neste sentido, é preciso evidenciar, também, que o Professor de História deixa isso mais claro, quando usa de seus conhecimentos da neurociência, para explicar a sua rotina de sala de aula e questões em torno da importância da afetividade. A seguir, um exemplo a partir de sua narrativa referente a uma situação específica e de interação entre os alunos e sua posição a respeito do que havia ocorrido:

[...] Quando entraram na sala, já alvoroçados, e eu percebi que uma das meninas, se não me engano a I, estava até triste, até chorando. Eu deixei todo mundo entrar... Aí, vieram pra mim: “Professor, a fulano tá chorando!”. E eu falei: “Calma, vamos esperar sentar todo mundo”. Todo mundo sentou e aquilo, obviamente como professor, educador, você tem que dar atenção a essas particularidades, né? E, aí, você tem que saber mediar até onde essa atenção vai também, para não fugir muito do cronograma, né? E, quando percebi que era voltado a fulano que quebrou celular e acusou não sei quem, e isso é algo bem pertinente á idade deles, né? Eu resolvi dar uma atenção a mais. Até mesmo, porque eu sei que a formação do aluno no futuro, é pra ele se tornar um cidadão. E, nós, não temos mais, é direito civil, ética, cidadania como disciplina na escola. E eu, como professor e historiador, me sinto na obrigação de já que eu vou formar ele como cidadão, ele saber que Pedro Álvares Cabral chegou e achou o Brasil, pra mim, vem atrás dele primeiro saber seus direitos e dogmas de como se comportar na sociedade, né? Logo, eu dei uma atenção a mais, e perguntei a um de cada vez o que aconteceu... (Professor de História, Entrevista narrativa, APÊNDICE XXII)

Pensamos, também, que, a partir dessas falas dos professores, podemos rememorar a Proposta Pedagógica da Escola (2016), que cita Wallon, como norteador do processo de aprendizagem. E, nesta direção, citamos uma reflexão de Mahoney e Almeida (2005, p.15), a respeito da obra que produziram, “Afetividade e Processo de Ensino-Aprendizagem”, e que trata das contribuições da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, conforme segue:

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores. Na medida em que a teoria do desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.15)

Para além dos pontos aqui assinalados, seja referente às falas dos professores ou às reflexões de Marhoney e Almeida (2005), é preciso retomar, também, algumas questões em torno das *práticas* desses professores ou de suas *ações didáticas*. E, nesta perspectiva, recorreremos a Abdalla (2011, p. 360-367) e suas considerações a respeito de *como* se dão as *ações didáticas* e as *situações* em sala de aula, quando se quer a aprendizagem dos alunos, e, especialmente, e quando se pretende refletir sobre suas tarefas e representações, enquanto professores de uma Escola de Ensino Integral, como é o caso da pesquisa aqui desenvolvida.

Situamos, assim, as mesmas dimensões destacadas por Abdalla (2011), quando se refere às *ações didáticas*, traduzidas enquanto práticas e representações reveladas pelos professores, conforme registrado a seguir:

1º A ação didática e a situação de aula – em relação a este primeiro aspecto, indicado por Abdalla (2011, p. 360-361), foi possível notar que: a) os professores observados dão a entender quais são suas “intenções” a respeito do que pretendem desenvolver; e neste sentido b) “operam” ações didáticas, que tentam garantir algumas “estratégias”, que as fundamentam, “no alcance dos objetivos, e no enfrentamento das incertezas e dos acasos” (p. 360); e, depois

c) foi possível, também, perceber que há uma certa “regulação”, quando o próprio professor “interpreta os movimentos anteriores: a *intenção* e a *operação*” (grifos da autora) (p. 361);

2º A ação didática e as demandas da aprendizagem – por meio das entrevistas narrativas, foi possível, também, avaliar, conforme destaca Abdalla (2011), que os professores possuem: a) uma *memória* de como os alunos reproduzem as informações anteriores; e, por isso; b) reproduzem suas estratégias, dando uma forma às suas rotinas de trabalho, e, como revela a autora (2011, p. 362), dão concretude à “[...] *aplicação de fórmulas ou tarefas de procedimento* (grifos da autora), em que os alunos tentam gerar respostas segundo as normas previstas”; e c) nos momentos posteriores, tentam formular “[...] novas proposições por parte dos alunos para gerar novos textos/e/ou produtos” (p. 362);

3º A ação didática e a função/tarefa do professor – observamos, também, junto a Abdalla (2011, 365-367), pelo menos, três aspectos já indicados por esta autora, que registramos a seguir: a) os professores não consideram, em suas ações didáticas, formular *proposições* específicas para a pedagogia da inclusão; embora pensem, algumas vezes, a respeito de *como* poderiam fazer melhor para incluir os alunos mais carentes ou aqueles que apresentem deficiências; b) apesar das dificuldades, em sala de aula, os professores entrevistados acreditam em sua tarefa de *transformação social*, tendo em vista, principalmente, a educação inclusiva; c) entretanto, revelam poucas *estratégias/metodologias de intervenção* na realidade para que haja uma educação inclusiva e/ou que “mude a realidade”, conforme destaca Abdalla (2011, p. 366).

Tais ações didáticas e/ou práticas, reveladas nas representações sociais dos professores, por meio dos dados coletados, seja dos questionários, das evocações, das entrevistas realizadas e das observações de aulas, indicam a importância de se apreender as representações sociais, que, como define Moscovici (1961, p. 337), são “constituídas por fatores sociais” e determinadas “pela estrutura da sociedade onde se desenvolve”.

Para além dessas questões até aqui desenvolvidas, observamos, em especial, que há o desejo até manifesto dos professores, de irem além do conteúdo. Entretanto, o sistema de monitoramento não permite; inclusive, levando umas “*encarcadas*”, como cita o professor Shadow One em sua narrativa (APÊNDICE XXII).

4.2.1 Espaço do Diálogo (Categoria de Análise)

O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha. (CECÍLIA MEIRELES, 1945)

[...] a dialogicidade é a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar sobre as realidades sociais em termos de diversidade. (MARKOVÁ, 2006, p. 140)

Esta categoria – *Espaço do Diálogo* – fundamenta-se, especialmente, em Marková (2006, p.140), quando afirma, conforme a epígrafe anterior, que: “[...] a dialogicidade é a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar sobre as realidades sociais em termos de diversidade”. Diversidade, também, contada em poesia, como destaca Cecília Meireles (1945), pois “[...] sua resposta é diferente em cada folha”.

Consideramos, assim, que o processo de ensino e de aprendizagem é todo baseado na comunicação, na dialogicidade, e que deve ser tratado “em termos de diversidade”, como nos ensina Marková (2006, p. 140). E, por isso, é imprescindível que haja um *espaço de diálogo*.

Há outros autores que, também, consideram a necessidade de que se tenha o diálogo como conceito fundamental, quando se quer tratar desse processo de ensino e aprendizagem. Pro exemplo, nas palavras de Freire (1980, p.197), “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração”, sempre no encontro com o outro.

Jovchelovitch (2011) também nos ajuda a compreender “como” exercer essa comunicação, pois ela nos informa sobre diferentes modos de ação e comunicação, que estão em jogo na produção dessa representação. Segundo a autora, a comunicação e a interação são o “como” na criação dos processos representacionais. Assim, as representações são produzidas nessa ação comunicativa.

A análise dessa comunicação é importante para definir as modalidades da representação. Chama a atenção, também, ao dizer que a comunicação é um passo teórico importante para avatares sociais e psicológicos. A autora busca compreender como a comunicação e a interação modelam a visão e o conhecimento do mundo. Traz, também, algumas questões que consideramos fundamentais para a compreensão das representações a partir da comunicação e do diálogo, tais como: “Como as pessoas falam umas com as outras, em que tipo de contexto e com quais poderes?”. E continua, ainda com suas perguntas: “Os diálogos são simétricos ou assimétricos, envolvem alternância e reconhecimento de perspectivas, ou a imposição de uma voz sobre outra?” (p.178).

Essas perguntas remetem-nos à sala de aula, aos estudantes com deficiência, em que, nós, professores, é que decidimos, de acordo com nossas representações, o que é melhor para eles.

Não havendo a reversibilidade dessa comunicação, a unidirecionalidade e a imposição podem (ou não) estar ligadas à falta de reconhecimento da posição do Outro.

Jovchelovitch (2011), além disso, cita os trabalhos de Rommetveit (1974), sobre o pensamento, a comunicação e a interação do autista e do esquizofrênico. E descobriram uma sociabilidade repleta de relações contraditórias entre o Eu e o Outro.

Os estudos de Rommetveit (1974), segundo Jovchelovitch (2011), chamaram esses tipos de interações de “dupla mensagem”: as mensagens são dadas juntas, apesar de contraditórias e mutuamente exclusivas (JOVCHELOVITCH, 2011, p.180). A autora segue revelando que, quando os padrões de comunicação são marcados pela assimetria, acabam sendo associados à coerção social e à modalidade da representação, que “fecha” o conhecimento. Entretanto, também, adverte que nem toda assimetria implica em coerção e dominação, pois relações verdadeiramente simétricas são raras.

É, nessa resolução, que “[...] encontramos o problema de reconhecer o posicionamento e a perspectiva do Outro que é diferente de nós” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.183). A autora afirma, ainda, que há compreensões monológicas do mundo.

Neste sentido, esta categoria de análise – *Espaço do Diálogo* – apresenta duas unidades de sentido, que são desenvolvidas a seguir.

4.2.1.1 Relação de Ensino e de Aprendizagem (1ª Unidade de Sentido)

Para entendermos quais as representações dos professores sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, matriculados nos anos finais do ensino fundamental, analisaremos, de início, qual o Núcleo Central do termo indutor *Estudantes com Deficiência* (APÊNDICE XVI) e, em quais pressupostos, essas representações são *ancoradas* (MOSCOVICI, 2012).

Etimologicamente, a palavra *paciência*, Núcleo Central, para o termo indutor *pessoas com deficiência*, vem do latim *patientia*, *ae* “capacidade de suportar, de resistir”. Para Bardin (1977, p.51-52), essa resposta ao termo indutor, “[...] é a ideia que temos de..., é a representação de um objeto”, e ainda “é uma estrutura cognitiva, não inata, [...] mergulha suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele ser racionalizado,

justificado ou engendrado”. Como definido por Abric (1996), o Núcleo Central é ligado à memória coletiva, e, por isso, é rígido, resistente às mudanças.

A fala da entrevista da Professora Estrela confirma o núcleo: “Paciência para ensinar. Não é fácil” (APÊNDICE XXII). No nosso quadro de primeiras evocações, podemos complementar com o desejo de formação específica, que também já foi discutido por Conceição (2017), na dimensão anterior.

O professor Shadow One é a favor de um ensino individualizado para todos os alunos. Mas sabe que isso não é apropriado. Pensamos que, como o professor tem muitas formações na área clínica, ele acaba confundido o atendimento clínico com a pedagogia. Assim, declara:

[...] atender eles, no momento, está sendo inviável. Eu atendo assim, na medida do possível. Eu sei de alguns alunos, nós temos autistas, nós temos alguns com DI (Deficiência Intelectual), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) tem um monte com laudo e sem laudo, tem bastante. Só que, quisera eu ter um tempo individual com ele e fazer o papel de neuropsicopedagogo, né? Quisera eu que estivesse na sala de aula neuropsicopedagogos sentados ao lado de cada um deles pra mastigar o que o professor tá falando. (APÊNDICE XXII)

O “mastigar”, citado pelo Professor, remonta a “facilitar o trabalho, deixar quase resolvido”, passando a responsabilidade, que é dele de ensinar, para um profissional clínico, que estaria na sala de aula. Ele considera que quando atende a um aluno de forma específica está segregando outro. Mas, também, entende que, no processo de aprendizagem, ele nunca atingirá 100% da turma. O Professor acredita nas inteligências múltiplas e que, em algum momento, o estudante autista pode aprender. E, neste sentido, ele enfatiza a seguinte questão: “E ele tem como aprender? Todo dia ele pode aprender e se desenvolver de uma forma como todos os outros” (APÊNDICE XXII).

Completamos o pensamento do Professor Shadow One, quando descreve em sua evocação: “O estudante com deficiência precisa ter o sentimento de pertencimento a um lugar” (Evocação, APÊNDICE XIII). Ou seja, acredita que, quando o estudante estiver inserido, ele pode aprender, como disse em sua entrevista descrita no anteriormente.

A aula de Projeto de Vida “Mundo Viagens”, citado pelas Professoras, em seu teste de Evocação e na Entrevista da Professora Estrela, também, são considerados fundamentais para esse processo de inclusão de estudantes com deficiência; pois, segundo as profissionais, trabalham a inclusão em si e a aceitação em sala de aula. Mesmo que, para as professoras, esse processo não leve à efetiva aprendizagem. Elas acreditam que, tendo uma boa convivência com a turma e os demais da escola, já é um grande benefício.

Atentamos que o fato de os professores relatarem dificuldades, em ensinar, está na relação que consideram do que é *ensinar e aprender*. Visão esta, moldada pelo comum, que são turmas padronizadas, em que todos aprendem tudo ao mesmo tempo e respondem ao mesmo tipo de prova. Ou seja, pressupomos que remetam, também, às suas próprias experiências como alunos.

Nesse ponto, retomamos Franco M. (2012), que nos alerta que as aprendizagens não são imediatas, nem previsíveis.

A professora, em questão (Estrela), precisa e não se permite suportar essa espera, pois queremos que as aprendizagens sejam demonstradas, já!

As aprendizagens ocorrem a partir da interpretação do outro, ao sentido e às circunstâncias vivenciadas pelo sujeito em ato. Não há, como afirma Franco M. (2012, p. 150), “correlação direta entre ensino e aprendizagem”.

Por outro lado, Deleuze (2009) afirma que é impossível controlar como alguém aprende. Para os professores, que têm uma carga de “habilidades” para cumprir e que gostam de ter o “controle”, ter um estudante com deficiência, em sala de aula, traz-lhes muitas dificuldades, como está apresentado no quarto quadrante (APÊNDICE XVI).

Para a Profa. Estrela, “*aqueles que têm necessidades especiais*”, não conseguem aprender, de fato; embora, reflita que um, talvez, aprendesse e outro não: “O A, por exemplo, se ela sentasse ao lado dele não aprenderia mais, mas o B aprenderia. Eu acho que o B evolui mais que o A” (APÊNDICE XXII).

Ela usa da quantificação para medir a aprendizagem dos estudantes, e não se refere à qualidade dessa aprendizagem, comparando o aluno com ele mesmo, durante todo o seu percurso escolar. Esse modelo de avaliação também nos remonta às considerações de Kassar (2012) sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas comuns:

Na última década, diferentes trabalhos (Gonçalves, 2008; Kassar, 2006; Pletsh, 2010) apontam para situações de fracasso de alunos com deficiências nas escolas comuns, inclusive quando todos os quesitos previstos pela legislação educacional estão presentes. (KASSAR, 2012, p.843).

Esta pesquisa de Kassar corrobora com a fala de Mantoan (2017, p.43):

[...] aprender envolve mobilização do aprendiz, envolvimento, deslocamento de sentidos, atos subjetivos, autorregulados por uma inteligência que opera diante de problemas. A dinâmica do aprendizado é pessoal. (MANTOAN, 2017, p.43)

Outra análise, a que nos propomos, segue em direção à importância da *dialogicidade* na sala de aula. Dados da observação demonstram que o estudante B, que muito aparece nas falas das professoras, é um estudante de 15 anos, que frequenta o 6º ano, com laudo de Transtorno Global do Desenvolvimento (F84.9), e que, muitas das vezes, pede a participação, mas não consegue ter uma clareza no que deseja transmitir. Algumas vezes, é ignorado; outras vezes, não. Suas falas incomodam. Ele se sente irritado, porque as pessoas não lhe escutam. Nos dizeres da Professora Sonhadora:

É uma situação que está me incomodando. É um aluno que precisa de limites, pela postura dele? (Perguntas inadequadas e não aceita fazer duplas). Até então, parece que ele só precisa de limites. Coisa, que ele não tem. (APÊNDICE XXII)

E completa:

O aluno B é um aluno hiper negativo, ele é muito negativo, ele nunca está satisfeito com nada. Tudo o que a gente ensina para ele não vai servir para nada. (APÊNDICE XXII)

Retomando Marková (2017), esse modelo de comunicação problemática leva à disrupção da sincronia comunicativa e a mal-entendidos. O estudante B tem uma dificuldade na organização dos pensamentos e uma rigidez própria do transtorno que lhe confere esse caráter singular. No caso da Professora, em questão, ainda usando as reflexões de Marková (2017), ouvir e compreender requer capacidade de interpretar o que é dito e o que não é, e são processos inacabados.

Completamos esta unidade de sentido com o “porquê” dessas representações sociais, defendido por Jovchelovitch (2011). Ela argumenta que essas representações vão muito além de sua função cognitiva para incluir a função simbólica: elas representam a lógica da subjetividade e da intersubjetividade. Assim, estão sempre abertas às expressões de motivos e intenções orientados por processos e afetos inconscientes. O “porquê” indica “a racionalidade do sentido e o desejo investido nesse sentido” (p.184). A autora afirma que o desejo do saber é lançado pelas lógicas pessoais e emocionais que mais ou menos são identificáveis nos nossos sistemas de conhecimento.

A seguir, a segunda e última unidade de sentido, que será analisada a partir da categoria de análise anunciada.

4.2.1.2 A Prática como Ensino *versus* a Prática da Pedagogia da Inclusão (2ª Unidade de Sentido)

O passado é lição para se meditar; não para se reproduzir. (MÁRIO DE ANDRADE, 1966, p.29)

Nesta perspectiva, partimos do pensamento de Mário de Andrade (1996), na epígrafe anterior, porque se faz necessário refletir sobre a nossa realidade da educação brasileira, especialmente, no que diz respeito à história do que tem sido a *educação inclusiva* a partir da legislação indicada (BRASIL, 2008a).

A Escola com toda a sua complexidade é vista como um espaço de lutas e de contradições, decorrentes das tensões que a atingem. E, nesta direção, há necessidade de quebra da hegemonia cultural e valorização dos saberes populares.

Na concepção de Franco M. (2012, p. 144-146), quantitativamente, o ensino está universalizado, mas não o está qualitativamente. Para a autora, os professores “[...] não conseguem ensinar na direção das perspectivas previstas para a sua finalidade: ensino de qualidade para todos em escolas laicas, gratuitas e democráticas” (p.144). Sugere, segundo seus estudos, que a Pedagogia compreende as seguintes noções:

a) Os saberes populares devem ser incorporados e ressignificados. Os conteúdos precisam ser disponibilizados, organizados didática e pedagogicamente, para todos os alunos, partindo sempre do diálogo e de práticas inovadoras, emancipatórias e críticas;

b) Aprender a aprender, é mais importante que aprender “as coisas”. O conteúdo é inerente ao aprender a aprender, mas é preciso que o professor domine as técnicas didáticas necessárias para desencadear o processo;

c) Duas condições são necessárias para o exercício da prática pedagógica: a construção do sentido e prática do diálogo. O sentido que vem do diálogo e o diálogo que cria o sentido, que, no entanto, não são práticas naturais, são históricas; e

d) A pedagogia não funciona com diretrizes e orientações. Ela existe na mediação dos processos e vai-se constituindo como vigilância crítica na proposta de compreender e transformar a prática (FRANCO M., 2012, p.144-146).

Em seu caráter, eminentemente político, a pedagogia dá sentido às práticas que ocorrem na sociedade. A escola acaba sendo abarcada pelas demandas da sociedade e nem sempre consegue mediar ou potencializar esse processo, que, muitas vezes, acaba institucionalizando as desigualdades.

O professor Shadow One deixa clara a sua posição quanto à prática de ensino imposta pela Escola ao trabalho docente:

Aqui o capitalismo afetou o Ocidente de tal forma, estava passando para os meninos agora, no início do ano, o próprio consumismo fez com que nós fossemos pessoas inseridas no mercado de trabalho para produzir, produzir, produzir... e não viver. Onde é o reflexo disso? É na escola: “Têm que estar com o conteúdo pronto”, “eles têm que saber o conteúdo”. Mas isso não é habilidade? É habilidade que é importante? Até onde a habilidade é importante? Porque se é uma habilidade, concorda que ela pode ser promovida de diversas maneiras? (APÊNDICE XXII)

A prática produtivista e reprodutora, também já destacada por Freitas (2014), nesse trabalho, impede uma prática voltada para as necessidades da população e, ainda, para uma prática voltada para uma pedagogia da inclusão e da diversidade.

Nas observações, em sala de aula, o “ensino de qualidade para todos em escolas laicas, gratuitas e democráticas”, idealizado por muitos e previsto, no artigo 19 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), revela que o Estado não tem religião oficial, está longe de ser alcançado.

Durante as observações, participamos da oração, no início das aulas, em que professores professam sua fé através da fala e de mídias. Há, nessa rede, a institucionalização da Associação de Pais e Mestres (APM), em que os familiares “contribuem”, mensalmente, através de um envelope. E professores exercem maior proteção aos alunos que já tiveram irmãos na escola e conhecem o histórico familiar.

Mesmo para casos mais graves de indisciplina, essa forma de exercer suas práticas foge aos princípios pregados por eles mesmos, quando relatam a respeito das disciplinas oferecidas aos estudantes, na Escola de ensino integral, que trata da formação responsável tanto de si mesmo, quanto do outro.

Pensamos, nessa prática, que oferece diretrizes e orientações para o “Outro”. Dentro dessa representação, Jovchelovitch (2011) chama-nos a pensar sobre as formas cotidianas do saber: de como as representações sociais se concretizam em conteúdos prévios por meio da ancoragem. Tal ancoragem faz ligação do objeto com o passado e suas significações, por exemplo, com a escola especial. Essa ancoragem “[...] expressa a tendência de recuperar e manter sentido, pois é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não familiar a se tornar familiar” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.189).

Jovchelovitch (2011) segue revelando que a função mais importante da representação é lidar com o desconhecido, pois ela constrói uma ponte que distancia os atores sociais e o

objeto. Assim, as funções “gerais e específicas das representações são o resultado da função simbólica e compreendem o papel de nomear, de identificar e de categorizar” (p.191).

Abrimos, aqui, um parêntese, para o que não era alvo de nossa pesquisa, colocando o relato da Professora Estrela, após algumas conversas e intervenções, que realizamos, ao longo das observações em sala de aula, tecendo algumas reflexões como a que selecionamos a seguir:

[...] aprendi que a educação inclusiva não é um “bicho de sete cabeças”. Antes, eu me culpava muito, pois achava que os alunos deveriam aprender o mesmo que os outros. E não conseguia fazer isso. A inclusão e a socialização com os colegas são muito importantes. Ele vai aprender no tempo dele e o que conseguir. Antes, eu achava que tinham que aprender iguais aos outros. Mas, aí, não seria inclusão. Achava que tinham que ir para escolas especiais. Mas, aí, não teriam o convívio dos demais e quase não progrediriam. O correto é estarem junto com os outros, mesmo. Evoluem muito mais. A avaliação tem que ser pelo seu progresso. Pela sua evolução. Podem até ser provas orais. Perceber a evolução do aluno. Mudei meu modo de pensar. (APÊNDICE XXII)

A Professora Estrela conseguiu compreender o que é uma pedagogia da inclusão e de como essa nova maneira de enxergar o processo deixou seu trabalho mais criativo e produtivo, podendo abandonar seu sentimento de culpa e negligência que a perseguia. Viu como é mais fácil trabalhar dentro de uma prática naturalmente inclusiva.

Partindo dessas observações, nosso esforço, nesta unidade de sentido, busca revelar as aproximações (ou não), da pedagogia adotada no Brasil para a educação inclusiva, em relação ao previsto pela UNESCO em relação às pedagogias para a inclusão.

No documento já citado (ALMEIDA; ABDALLA, 2017), é enfatizado que a noção de *inclusão* é construída para se alcançar uma educação para todos, respeitando e valorizando as diferenças. Nesse sentido, é necessário “criar ambientes de aprendizagem que sejam versáteis” e “práticas de ensino inclusivas e colaborativas” (p. 6). O respectivo documento estuda a inclusão em duas dimensões: a *pedagógica* e a de *responsabilidade profissional*, que será demonstrado no Quadro 17, a seguir, construído pelas autoras, de acordo com os referenciais da UNESCO:

Quadro 17 – Pedagogias para Inclusão

Pedagogias para Inclusão	
Dimensão pedagógica da inclusão	Dimensão de responsabilidade profissional
Categorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de planos de ação individuais - Planejamento e adaptação curricular - Conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos - Estratégias metodológicas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colaborativo - Participação da comunidade escolar - Espaços de reflexão entre profissionais da educação

Fonte: Elaborado por Almeida e Abdalla (2017) a partir do material oferecido pela UNESCO (2017).

Percebemos que as dimensões apresentadas englobam, em um caráter bastante amplo, as necessidades da educação inclusiva e que são mais fáceis de serem visualizadas, dentro das unidades escolares, que são bem definidas. As categorias de análise muito se aproximam do que reza a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), implementadas, aqui, no Brasil.

As categorias referentes à *Dimensão de responsabilidade profissional* são defendidas por autores como: Nóvoa (1991), Mantoan (2001, 2006); Abdalla M. (2006, 2015, 2017); Prieto (2006); Franco M. (2012); e Almeida e Abdalla (2017), já descritas neste trabalho.

Nas categorias da *Dimensão Pedagógica da Inclusão*, chamaremos a atenção para duas categorias. A primeira, que abordaremos - *Elaboração de Planos de Ação Individuais*, em que se contempla a Política Nacional com o *Plano de AEE*, também já descrito no Capítulo 2 deste trabalho. Ou seja, na percepção da política inclusiva (BRASIL, 2008a), adotada no Brasil, o Plano de Ação Individual é realizado pelo professor de educação especial, o professor de AEE, que irá traçar objetivos e estratégias, junto com o professor da sala comum, para que o estudante com deficiência tenha acesso ao currículo.

A segunda categoria – *Planejamento de Adaptação Curricular* – sofre, aqui, uma alteração no termo “adaptação”. Segundo os referenciais teóricos, que usamos, neste trabalho, a *inclusão* é uma política afirmativa, que prevê o direito de respeito às diferenças e à singularidade de cada um. Dessa forma, aderiram ao uso do termo “adequar”. Remetemos, assim, a Montoan (2001, 2006), Deleuze (2009) e Marková (2017), que devido à singularidade de cada um, é impossível prevê o quanto o Outro pode aprender.

Dessa forma, veem a *adaptação* como uma maneira de prever, medir o quanto o estudante com deficiência pode aprender. Neste sentido, é pensado que o currículo já está posto na escola comum. Logo, os conteúdos que serão ensinados também.

O trabalho do professor, nesta concepção, é criar estratégias, procedimentos e recursos, para que o estudante com deficiência acesse conhecimentos, que são compartilhados durante a aula. E, ainda, que esses instrumentos possam ser socializados para a turma toda. Melhor explicando: o currículo é sempre o mesmo, o que mudam são as estratégias, para que o estudante possa acessar a esse currículo. Então, as atividades e as avaliações são “adequadas” àquele estudante especificamente.

Ainda, no Informe Final para a OREALC-UNESCO, Almeida e Abdalla (2017) enfatizam que há uma necessidade de a escola lutar contra a desigualdade de origem social, ficando atenta às necessidades de cada aluno, fornecendo atenção aos que enfrentam dificuldades. Dessa forma, levando os estudantes a adquirirem os aprendizados fundamentais. Almeida e Abdalla (2017) enfatizam que essa inclusão se daria em três etapas:

a) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; b) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores. Para tanto, é fundamental o aperfeiçoamento dos currículos, da formação pedagógica e do material didático; c) e, a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que possa considerar as necessidades individuais dos estudantes. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 6)

As autoras caminham dentro de uma proposta, que atende o estudante dentro de perspectiva psicossocial da educação, fugindo da perspectiva mercadológica imposta pela estrutura do Estado, que impõe uma mesma educação para todos, com o intuito de qualificar e, ao mesmo tempo, manter o controle ideológico. Dessa forma, garante o conhecimento básico, que satisfaz as empresas com o controle, mas tenta jogar na escola a culpa por não garantir um conhecimento equalitário para todos (FREITAS, 2014).

Abdalla M. (2019), no que compete à formação de professores para atuar dentro do contexto das pedagogias de inclusão, conclui que:

[...] é preciso formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente, de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que, muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado, e que o professor possa estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade. (ABDALLA, 2019, p.3)

A autora enfatiza que a mudança nas práticas educativas, nas escolas inclusivas, deve estar voltada à diminuição das desigualdades, que haja promoção do atendimento às necessidades dos alunos. E acrescentamos que haja o estabelecimento do vínculo afetivo, estabelecendo uma relação que seja de fato dialógica, como nos propõe Marková (2006, 2007) e composta pelo saber, como sugere Jovchelovith (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor.... Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão. (GUIMARÃES ROSA, 1967, p.18)

A investigação realizada, neste trabalho, pretende colaborar com as discussões na área da educação inclusiva, objetivando avaliar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas práticas para a aprendizagem de estudantes com deficiência. Considerando como norte, as Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015), e, mais especificamente, a educação inclusiva (MANTOAN, 2001, 2002, 2003, 2006, 2010, 2014, 2018) e as pedagogias de inclusão (ALMEIDA; ABDALLA, 2017; ABDALLA, 2019); além dos estudos sobre dialogicidade (MARKOVÁ, 2006, 2017) e práticas pedagógicas (ALTET, 1994, 1997, 2000, 2017; TARDIF, 2000, 2006, 2013; ABDALLA, 2006, 2008, 2011, 2015, 2016, 2018, 2019; FRANCO M., 2012).

Nessa perspectiva, retomamos a questão, que norteou todo o trabalho: *Quais são as representações sociais dos professores dos anos finais ao ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com estudantes com deficiência?*

A fim de responder a essa questão-problema e compreender seu significado, ancoramos os dados obtidos na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015), investigando, assim, as representações construídas em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares.

Para isso, pontuamos, neste trabalho, quatro objetivos específicos. O *primeiro* foi identificar os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que regula as práticas dos professores. O *segundo* identificar quais são as exigências pedagógicas que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência. O *terceiro* compreender as representações sociais construídas pelos professores sobre a presença e a aprendizagem desses estudantes, além de desvelar as representações sociais sobre suas próprias práticas pedagógicas. E, por fim, o *quarto*, que busca analisar, a partir das narrativas, as representações sociais construídas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental

sobre suas próprias práticas pedagógicas de inclusão, especialmente, voltadas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Com isso, no Capítulo 1 deste trabalho, buscamos contextualizar a política pública de educação inclusiva, com seus decretos e resoluções, a formação de professores com ênfase na educação inclusiva e a formação de professores para exercer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, por fim, o cenário, desde o golpe parlamentar e as tentativas de retrocesso da política em questão.

Como nosso trabalho é pautado na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015), o segundo Capítulo foi dedicado às suas noções, conceitos e fundamentos. Estudar as Representações Sociais de professores sobre o que pensam a respeito de suas práticas pedagógicas, nas salas que têm estudantes com deficiência, pareceu-nos um caminho muito promissor no entendimento dessa necessidade de “tornar o não familiar em algo familiar” (MOSCOVICI, 2015, p.78).

No terceiro Capítulo, descrevemos todo o percurso metodológico, caracterizando: a natureza da pesquisa, que é qualitativa; o contexto da pesquisa, que é o da escola de tempo integral dos anos finais do ensino fundamental; e seus sujeitos, que são os professores dos anos finais do ensino fundamental. Além disso, desenvolvemos as seguintes etapas da pesquisa, que foram: a aplicação do Questionário, o Teste de Evocação, a Observação em sala de aula e a realização de entrevistas narrativas. Neste Capítulo, também, anunciamos os elementos, que nortearam a análise de dados, com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012), e definimos, assim, o Quadro 16, referente às Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido.

Diante disso, o quarto e último Capítulo trata da análise, em que interpretamos os dados do Questionário, o teste de Evocação, a Observação das aulas e as falas dos professores. Os dados foram agrupados em duas Dimensões: *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens* e *Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência*.

Iniciamos com a Dimensão *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens*, o que possibilitou observar *in loco* as relações entre professores e estudantes e as práticas que envolvem a sala de aula. E a Dimensão das *Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas*, nas turmas que têm estudantes com deficiência, proporcionou a percepção de como essas representações influenciam/interferem no fazer pedagógico diário do professor.

A partir de cada uma das dimensões descritas, selecionamos duas (2) categorias de análise, nomeadas como: *Organização das Práticas* e *Espaço do Diálogo*, com o objetivo de

identificar as representações dos professores sobre as suas práticas e sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência que frequentam a escola comum. Tais categorias foram subdivididas em unidades de sentido, explicitadas a seguir.

Na perspectiva da Dimensão *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens*, a partir da categoria *Organização das Práticas*, adotamos as seguintes unidades de sentido: o *tempo /espaço da escola de ensino integral*; a *intencionalidade da aprendizagem*; e o *domínio das práticas pedagógicas*. Para a *Dimensão Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência*, destacamos, na categoria de análise *Espaço do diálogo*, as unidades de sentido: *relação de ensino e de aprendizagem*; e a *prática como ensino versus a prática na pedagogia da inclusão*.

Partindo da análise realizada, foram observados alguns dados, que contribuem para a compreensão das representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas, nas turmas que têm estudantes com deficiência. Tais dados nos ajudam a pensar, nos seguintes aspectos:

Sobre a *organização das práticas*, podemos inferir que:

- Os professores buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes;
- Elas são organizadas intencionalmente;
- Enfrentam os valores e as tensões geradas por uma demanda;
- São monitoradas e revistas pela coordenação através do PDCA;
- A fala dos professores suscita uma resistência contra a imposição controladora do Estado;
- Precisam ser reorganizadas para atender às diferenças.

Em relação ao *tempo-espaço da escola de ensino integral*, podemos observar, por exemplo, que os professores:

- Acreditam que o currículo diferenciado da Escola de Ensino Integral contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, mas não atende aos estudantes com deficiência;
- Consideram o tempo muito extenso para estudantes com deficiência, pois, segundo suas falas, nesse tempo poderiam estar em terapias;
- Dizem que a *Escola se diz inclusiva*, mas não age, de forma inclusiva;
- Têm conhecimento do direito à educação, mas enfatizam as dificuldades que encontram ao lidar com o diferente em sala de aula.

- Revelam que a Escola possui um número maior de aulas diárias e que os estudantes podem optar pela disciplina eletiva que desejam cursar.
- Indicam que seu tempo de aula é um tempo monitorado/controlado;
- Destacam nos relatos, o modelo para os estudantes com deficiência é o da integração;
- Identificam que há socialização para os estudantes com deficiência; e
- Sugerem uma escola especial e/ou acompanhamento por especialistas na sala de aula.

No tocante à *intencionalidade da aprendizagem*, notamos que os professores, em suas narrativas:

- Declaram que, sem estudo, sem didática, não podem ser bons professores;
- Destacam que mesmo tendo que seguir o cronograma, tentam diversificar as aulas;
- Declaram-se angustiados frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência; pois, consideram que não conseguem ensinar;
- Identificam que a aprendizagem dos estudantes é medida pela capacidade de *controle*: controle do tempo, da disciplina, do conteúdo e das falas;
- Consideram que não é possível controlar a aprendizagem do estudante com deficiência;

Entretanto, observamos que há uma contradição entre a fala da coordenação e dos professores quanto ao tempo destinado ao atendimento individualizado aos alunos com dificuldades.

Quanto ao *domínio das práticas*, os professores:

- Reforçam a questão do estudo e do importante papel da Didática para se saírem bem na sala de aula;
- Destacam que as práticas atendem às expectativas sociais; ou seja, carregam uma opção política que é reproduzida por eles;
- Identificam que grande parte das aulas é dedicada ao treino de exercícios para as avaliações em larga escala;
- Revelam que têm “autonomia” para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas para aquele período de tempo estabelecido pela rede de ensino.

No que dispõem sobre *a relação de ensino e de aprendizagem*, os professores:

- Declaram que precisam ter muita paciência para ensinar estudantes com deficiência.

- Identificam que há necessidade de se predispor ao outro, interpretá-lo sem tentar controlar; ou seja, dar autoria.
- Revelam que o desconhecimento das origens e/ou a história de vida dos estudantes levam os professores novatos a um pré-julgamento das habilidades, da capacidade cognitiva ou conduta dos mesmos. Essas concepções são internalizadas e transmitidas para outros colegas de profissão, muitas vezes, chegando a prejudicar os estudantes;
- Destacam que as relações entre professor e aluno, às vezes, são distanciadas pela categorização em si: “aqueles que têm necessidades especiais” ou “esses meninos!”.
- Além disso, nas observações em sala, percebemos um diálogo tensionado, por não entender o que o Outro diz.

E, por fim, quanto à *prática como ensino versus a prática da pedagogia da inclusão*, os professores:

- Consideram que a prática desenvolvida pelos professores, muitas vezes, não faz sentido para os estudantes, e que é preciso que a prática envolva os alunos e desperte o interesse pela aprendizagem;
- Destacam que não existe receita para atender a estudantes com deficiência em sala de aula. Todos os alunos com deficiência e sem deficiência são diferentes, e os professores também o são.
- Identificam que a pedagogia da inclusão prevê ações individuais e trabalho colaborativo entre profissionais, para que os estudantes alcancem melhor desempenho;

O que nos leva a algumas **conclusões**, que discorremos a seguir:

- Em qualquer Escola, é fundamental que a comunidade se envolva para ajudar a resolver problemas sociais, que acabam explodindo no *pedagógico*;
- A participação, de forma democrática e coletiva, só contribui para o melhor desempenho dos estudantes e dos professores;
- Há necessidade de desenvolvimento de práticas voltadas para a luta contra a desigualdade social;
- É preciso que se desenvolvam práticas que atendam às necessidades específicas dos estudantes;
- E, neste sentido, temos necessidade de formar professores para atuar em escolas inclusivas.

Finalizando, ainda que de forma limitada, pois seria muita pretensão de nossa parte esgotar um assunto tão polêmico, indicamos algumas considerações, tendo em vista que a formação, realizada pelo governo federal, estados e municípios, ficou “pelo caminho”.

Neste sentido, o Capítulo 1, em que expusemos os decretos e resoluções, que ampararam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), observamos que não há notícias da formação efetiva dos professores sobre tal tema. Consideramos, assim, as representações sociais dos professores, quando revelam que não estão preparados para o atendimento à educação inclusiva. Então, recaímos em algumas reflexões/considerações:

- Essas representações, carregadas pelos professores sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ainda está presa nos modelos antigos de escola especial, de incapacidade e da deficiência como elemento limitador do outro. É preciso, antes, ter quebrado esses modelos;

- O professor, preso a burocracias administrativas, não tem contato com o que há de novo na literatura em termos de inovação de suas práticas;

- Os coordenadores pedagógicos replicam, para seus professores e comunidade, a incapacidade da escola de lidar com as diferenças;

- O sistema de monitoramento, imposto pelo Estado aos professores, parece não permitir brechas nas mudanças das práticas reprodutivistas em sala de aula;

- As representações sociais, constituídas ao longo dos anos, referentes à educação especial e à educação inclusiva, ainda estão presentes no núcleo duro do coletivo escolar, ou seja, foram costuradas tanto por processos conscientes quanto inconscientes.

Ornellas (2001, p. 40) nos ajuda a compreender essas representações sociais, quando afirma que esses aspectos da ancoragem referem-se ao “processo de integração da novidade, ao seu enraizamento no sistema de pensamento, vez que as representações não se inscrevem em tábua rasa, estando presentes no saber oficial ou em outras representações”.

A diferença nos coloca a pensar sobre nossa incompletude, conforme diria Freire (1980). E, ao encontrar com “o estranho” - “o estudante com deficiência” -, o professor se depara com seus próprios limites.

Assim, neste estudo, em que privilegiamos não só o campo, como também as narrativas dos sujeitos da pesquisa e suas representações, inferimos que as mesmas ainda estão ancoradas no desejo de saber quem é esse aluno com deficiência e como a Escola pretende, efetivamente, incluí-lo.

Por outro lado, depreendemos que haveria necessidade de uma formação técnica específica para os professores, especialmente, para aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de compreenderem suas próprias experiências subjetivas, que suscitam o estranhamento, a fim de que não continue se desenvolvendo o modelo de práticas exclusivas da escola especial.

Nesta perspectiva, acreditamos que as representações sociais desses professores podem ser modificadas; uma vez que são produzidas em base cognitiva, afetiva e social, e que são elementos passíveis de serem reelaboradas.

Por fim, esperamos que, a partir desse trabalho, outros sejam elaborados, e tenham como objetivo articular com outras áreas do conhecimento e com os saberes necessários acerca do encontro do professor com as diferenças, que existem nas classes comuns, de modo a que se possa garantir uma educação voltada para a inclusão. Educação que seja justa, solidária e de qualidade referenciada socialmente.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, A. P. Representações de professores sobre a inclusão escolar. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2016.
- ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Final de Pós-Doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2008.
- ABDALLA, M. F. B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.
- ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Camp*, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.
- ABDALLA, M. F. B. *O professor do ensino fundamental II: políticas, práticas e representações*. Universidade Católica de Santos: Projeto CNPq 01/2016.
- ABDALLA, M. F. B. Formação de Professores: desafios e perspectivas. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, vol 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago, 2017.
- ABDALLA, M. F. B. Novas formas de pensar a aprendizagem profissional: as narrativas como dispositivo de formação. In: *VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – VIII CIPA*, 2018a, p. 1-18.
- ABDALLA, M. F. B. Representações Sociais de Professores sobre os conhecimentos didáticos em construção. In: *Anais do XIX Endipe*, Salgado/Bahia, de 03 a 06 de setembro de 2018b, p. 1-12.
- ABDALLA, M. F. B. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIZRI, C.R.N.; RENNERT, R.L. (Org.). *Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 37-59.
- ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BOAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n.167, p.14-41, jan. /mar.2018.
- ABRIC, J.C. Prefácio. In: SÁ, C.P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p.9-11.

- ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. *Informe final para a OREALC/UNESCO*. Brasil: UNESCO, 2017.
- ALMEIDA, A. M. O; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z.A. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, SBP, vol. 8, n. 3, p. 257-267, 2000.
- ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 1994.
- ALTET, M. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, v.1, n 1, p. 18-43, 2008.
- ANDRADE, Mário de. *Poesias Completas*. São Paulo: Ed. Martins, 1996.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cad. Pesq.*, São Paulo, vol. 45, p. 66-71, maio de 1983.
- ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jun.-abr. 2011.
- BARBOSA, K. A. M. Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. *Dissertação*. (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]*. Ilhéus: EDITUS, 2017, p. 101-122.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n.1, p. 1-26, 2002.
- BOLÍVAR, A., DOMINGOS, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. Casa Civil, 1824.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência. *Decreto nº 6949*. Brasília: Casa Civil, 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, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 6571*. Política de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação. Brasília: MEC, 2008b.
- BRASIL. Casa Civil. Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência. *Decreto nº 6949*. Brasília: Casa Civil, 25 de agosto de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB de 04/2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 04/2010*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: MEC, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7084/2010*. Dispõe sobre os programas nacionais de material didático. Brasília: MEC, 2010c.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7611*. Política de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação. Brasília: MEC, 2011a.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7612/2011*. Cria o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites. Brasília. Brasília: MEC, 2011b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de formação de professores da educação. RENAFOR, Brasília, 2011c.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.764* de 2012. Estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. *Lei nº 13.005* de 25 de junho 2014. Constitui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Constitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2015b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do Censo Escolar QEdu, 2017. Disponível em www.qedu.org.br/escola/186816-enio-vilas-boas-professor/censo-escolar.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Notas estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília: INEP, jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Pesquisado em junho 2019.
- BRECHT, Bertold. *Antologia Poética*, 3, ed, Trad. Edmundo Mondin, São Paulo; Elo, 1982.
- CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. *Revista Educação Especial*, v.22, n.35, 2009, p. 329-338.
- CHARLTON, James. *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. California: University of California Press, 1998.
- CONCEIÇÃO, L.N. Representações sociais de professor acerca do outro-diferente na sala de aula. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Representações Sociais e educação: letras imagéticas IV*. Salvador: Edufba, 2017.
- COSTA, A. L. O. Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva. *Tese (Doutorado)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2014.
- CUNHA, A. E. Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para a discussão de práticas de ensino. *Tese (Doutorado)*. Universidade Estácio de Sá/UNESA, 2015.

- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Versão Online, 2009.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Contos Plausíveis*. São Paulo: José Olympio, 1985.
- EVARISTO, C. *Escrevivência em becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FRANCO, M. A. F. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. L. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 4ªed. Brasília: Líber Livro, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FREITAS, L.C de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.
- FREITAS, S. N. O direito à educação para pessoas com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 221- 228.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Relatório Final*. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento Interno).
- GATTI, B. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013.
- GIL, M.V. *O Dom do Autismo*. Contagem: Ed. Quicelê, 2015.
- GIL, M. V. A escola da inclusão e a escola da superação. Aprendendo a aprender: uma breve constatação de que, na inclusão, é a prática que gera a teoria. In: DICKMANN, I. *Vozes da Educação, Dialogar*, vol. 6, p. 106-118, Porto Alegre, 2018.
- GIL, S. M. S.; ABDALLA, M F. B. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: estratégias de resistência às tentativas atuais de retrocesso. In: *Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste/XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE /XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ /VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ*. Política,

- gestão e formação de professores: (contra) reformas e resistências. Niterói, UFF, 2018, p.95 - 99.
- GONÇALVES, A. F. S. As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. *Tese* (Doutorado). UFES, Vitória, 2008.
- JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JOVCHELOVICH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.
- KASSAR, M. C. M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINE, E. J. (Org). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, v.1, p. 79-86.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul. /set. 2012.
- KAUSS, C.T. Formação de professores e educação inclusiva: representações sociais em construção. *Dissertação* (Mestrado). Universidade do Rio Grande. Rio Grande dos Sul: FURG, 2013.
- KITAHARA, A. M.V. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre os alunos com deficiência e educação inclusiva. *Tese* (Doutorado). Universidade Metodista de São Paulo, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED; Editora da PUC GOIÁS, 2011, v. 1, p. 85-100.
- LIMA, R. C. D. S. Representações Sociais de um grupo de professores sobre educação inclusiva. *Dissertação* (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2011.
- LIMA, M. E. C. C. : GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação com educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. de. *Afetividade e Processo de Ensino- Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2001.
- MANTOAN, M.T.E. Ensinando a turma toda. *Pátio - Revista Pedagógica*, v.5, n.20, Porto Alegre, ARTMED, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A escola e suas transformações, a partir da Educação Especial, na perspectiva inclusiva*. Campinas: Librum Editora, 2014.
- MANTOAN, M.T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2018.
- MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARKOVÁ, I. *Mente dialógica: senso comum e ética*. Cambridge: Cambridge University Press. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, jan. /jun. 2008, p. 35-48.
- MAZZOTTA, M. J. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MAZZOTTI, A. J.A. *A abordagem estrutural das Representações Sociais*. Psic. da Ed, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. De 2002, p.17-37.
- MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun 2008.
- MEIRELES, C. *Mar Absoluto e outros poemas*. 2ed. São Paulo: Editora Global, 2015.
- MELLO, B. Vieira de. *Higiene escolar e pedagogia*. São Paulo, Casa Vanorden, 1971.

- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-405, dez. 2006.
- MENDES, C. B. Q. Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual. *Dissertação* (Mestrado). Goiás: PUC-Goiás, 2016.
- MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. L. F. *Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar*. In: 10º Encontro Internacional de Formação de Professores/ 10º ENFOPE e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional/ 11º FOPIE. Educação: Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professores, vol. 10, n. 1, 2017, p. 1-16.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MODESTO, V. M. F. Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. *Dissertação* (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.
- MOREIRA, G. E. Representações Sociais de professoras e professores que ensinam matemática pelo fenômeno da deficiência. *Tese* (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica: PUC/ SP, 2012.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, 2011.
- MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.45-66.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MOSCOVICI, S. *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NOVAES, A. O. Brasil: representações sociais de estudantes de pedagogia. *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica: PUC, São Paulo, 2006.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e formação docente*. 1º Congresso Nacional de Formação Continua de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- OLIVEIRA, A.A.S de; LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, out./dez.2007.
- OLIVEIRA, M. de. "Educação dos anormais". In: Anuário do Estado de São Paulo, 1917.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, ONU, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. CDPD- Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.
- ORNELLAS, M. de L.S. *Imagem do outro (e) imagem de si?* Salvador: Portifolium, 2001.
- PAGNI, P.A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, p. 255-272, jan.-mar, 2017.
- PAGNI, P.A. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. *Educ. Real*. Porto Alegre, v.44, n.1, e84849, 2019.
- PINCOLINE, R. F. O. As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008.
- PLETSCH, M.D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.
- PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas da educação. In: MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA. Escola Estadual [Caleidoscópio]. São Vicente, out. 2016.
- RABELO, A. Oliveira A importância da investigação narrativa em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar, 2011.
- ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. In: On message structure: a framework for the study of language and communication. Londres: John Wiley & Sons, 1974, p.29-86.
- ROSA, J.G. *Grande Sertão Veredas*. 5a. ed. Versão Online: Lê Livros, 1967.
- SÁ, C. P. *Núcleo Central das representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- SANTOS, M. C. D. dos. Uma escola inclusiva: discurso de um coletivo singular. *Tese* (Doutorado). Campinas: Unicamp, 2018.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.
- SAVIANI, D. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. *A crise da democracia brasileira, Navegando Publicações*, vol. I, Uberlândia, 2017, Parte III, p.215-232.
- SCAVONI, M. P. P. Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento. *Dissertação* (Mestrado). UNESP, 2016.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUSA. C. L.; RAMOS, R.C.B. Uma reflexão acerca das práticas pedagógicas e a inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil. In Educação, (auto) biografias e inclusão: entre a escuta e a escrita de si. Organização Francisca Maria Gomes Cabral Soares...et al. 1.ed. – Curitiba, PR:CRV, 2017.
- TAGE, N. R. *The Quality Toolbox*. 2. ed. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press, 2005. Disponível in: Learn about Quality, PDCA: <https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle>.
- TAJRA, F. S.; LIRA, G.V.; RODRIGUES, A. B.; TAJRA, R.S.; GUIRÃO JUNIOR, L. PDCA como proposta metodológica associada à Auditoria em Saúde: relato de experiência de Sobral-Ceará. *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva*, v. 1, p. 201-215, dez. 2012.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis; Vozes, 2006.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *educação & Sociedade*, v. 43, n. 123, p. 551-571, p. 2013.
- UNESCO. *Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO, 2016.
- UNESCO. Formación Inicial de Docentes en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión América Latina: Análisis comparativo de siete casos nacionales. *Estratégia Regional sobre Docentes*. OREALC: UNESCO, abril 2018.

VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. *In*: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.). *Psicologia Social*. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

VASCONCELOS, K. M. Convivendo com a alteridade: representações sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFP, 2008.

VEIGA - NETO, A. A arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões, impasses. *In*: PAGNI, P.A.; BUENO, S.F.; GELAMO, R. P. (Org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cul tura Acadêmica, 2012.

VERGES, P. Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: Manuel version 2, Aix- em- Provence: LAMES, 2000.

VIANNA, A.M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editor, 2003.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revistas da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul.-dez. 2013.

YINGER, R; CLARK, C. Uso de documentos pessoais para estudar o pensamento do professor. Documento Ocasional n.84. Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan East Lansing, 1985.

ZABALZA, M.A. *Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE I

BANCO DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES

Quadro 1: Levantamento – Banco de Dados de Dissertações e Teses

Ano	Autores/ Instituições	Título	Dissertações/ Teses	Resumo
2008	Roselis Francelina Oliveira Pincoline/ UFSM	As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria	Dissertação	Esta dissertação visa a identificar as Representações Sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em Santa Maria, buscando os reflexos das mesmas na prática pedagógica para que possamos refletir sobre o tema e, juntos, buscar caminhos para amenizar as angústias que este processo engendra. Os objetivos que nortearam este estudo foram investigar como é realizada a avaliação da aprendizagem, bem como investigar como os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos são avaliados. Neste sentido realizou-se uma pesquisa teórica em torno dos seguintes eixos: Representações Sociais; avaliação; e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, partindo de pesquisas realizadas com nove professoras, em três escolas da rede municipal de Santa Maria. Para realizarmos esta discussão, propõe-se uma reflexão sobre as marcas, a prática, o ideal e o desafio da avaliação, especialmente diante da inclusão, com suas especificidades e necessidade de um olhar atento de todos os envolvidos: escola, família e comunidade. Como suporte metodológico, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, junto a professoras que possuíam alunos incluídos nas suas turmas. As entrevistas revelaram as dificuldades e a insegurança que os professores sentem quanto à avaliação. Dificuldade para superar muitos dos obstáculos à mudança como os instrumentos, a resistência das famílias, a sobrecarga de trabalho e a própria superação do desejo pela atitude de mudar. As professoras têm muitas dúvidas quanto à prática avaliativa e, embora revelem ser um tema constante de estudo, ainda carecem de aprofundamento teórico, discussão e elaboração de uma proposta ou da própria proposta para avaliar que contemple o seu real significado a aprendizagem de todos os alunos.
2008	Karina de Mendonça Vasconcelos/UF PE	Convivendo com a alteridade: representações sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva	Dissertação	Vivemos um período de conturbadas mudanças sociais geradas no bojo de um novo projeto de Brasil e de mundo, no qual a inclusão social e a valorização da diversidade têm sido importantes bandeiras de luta. Nesta nova conjuntura social, o projeto da escola inclusiva pressupõe que o acesso de todos à escola é um importante meio para garantir a equidade de direitos e reduzir as diferenças sociais fundadas na exclusão de grupos minoritários. Nossas escolas, então, têm se

			<p>tornado um lugar privilegiado de encontros de múltiplas alteridades e encontramos-nos diante da imposição da convivência com um grupo historicamente excluído: as pessoas com deficiência. O que acontece, então, nos planos psicológico e social num encontro deste tipo? A Teoria das Representações Sociais é um instrumental teórico consistente para a abordagem deste fenômeno, visto que analisa as teorias do senso comum, sentidos construídos coletivamente que norteiam comportamentos, justificando-os e permitindo a comunicação social. Este trabalho visou a compreender as representações sociais compartilhadas por professores e alunos sobre o aluno com deficiência no contexto da escola com proposta inclusiva. Para tanto, utilizou-se uma abordagem plurimetodológica que incluiu a técnica de associação livre, desenho, entrevistas e grupos focais com alunos e professores. Realizou-se uma análise de conteúdo temática dos dados textuais e desenhos e utilizou-se o <i>software</i> EVOC para análise das associações livres. Concluímos que o aluno com deficiência, até então significado como incapaz e impossibilitado do convívio com os demais, ainda permanece alter e, apesar de ter sido aceito no grupo, distingue-se dele por suas diferenças que, por serem ameaçadoras, são elaboradas com vistas à proteção identitária. Neste contexto, os professores se veem desorientados, posto que estão vivendo um doloroso processo de renovação de todo um sistema de representações posto em questão. Este desalojamento de certezas tem sido difícil principalmente por suas repercussões identitárias. O novo desordenou o familiar, tornado estreito e incômodo, mas parece ainda não o ter reordenado. Os conteúdos da representação refletem ambiguidades e incertezas e o estranho permanece estranho. Esta dinâmica é vivida pelos professores num jogo de identidade e diferença repleto de afetos que, juntamente com a cognição, têm delineado os novos contornos desta alteridade. O medo do fracasso profissional, a pena do aluno por suas dificuldades, a raiva pelas dificuldades impostas por ele, a culpa pela raiva sentida, o desespero diante do não saber, o carinho emergente no contato e muitos outros afetos colaboram intensamente na construção da representação. No caso das crianças, não se identificam teorias estruturadas acerca do objeto, logo não se pode afirmar a existência de representações sociais. O grupo parece estar delineando os contornos da alteridade e os critérios de sua classificação. Ressaltam-se dimensões e mecanismos pouco abordados na teoria, como a dimensão afetiva e o caráter de dinamicidade que lhe são inerentes e os mecanismos gerados, quando o novo implica uma reestruturação de sistemas representacionais antigos, enquanto o estranho ainda não é tornado familiar. Este trabalho destaca ainda a importância</p>
--	--	--	---

				de se combinar diferentes procedimentos e técnicas pouco discutidos pelos teóricos.
2008	Vília Mariza Fraga Modesto/UnB	Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais	Dissertação	<p>A Educação Inclusiva é um processo em evolução e tem sido motivo de muitas discussões e estudos. Apesar das inúmeras discussões, os alunos com necessidades educacionais especiais ainda sofrem com a estigmatização que pode derivar, também, do professor em relação às ideias preexistentes, de sua experiência profissional e/ou suas representações sociais. Deste modo, este estudo buscou analisar as representações sociais de professores que atuam em escolas inclusivas da rede pública de ensino acerca do aluno com necessidades educacionais especiais (ANEES), visando a identificar o significado dessas representações para o processo de inclusão escolar. Participaram do estudo trinta e oito professores do Ensino Fundamental que atendem alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas da cidade de Taguatinga/DF. Os procedimentos e instrumentos utilizados para a investigação do objeto de estudo foram concretizados em duas etapas: a 1ª etapa correspondeu à aplicação do questionário, composto por 20 perguntas (fechadas e semiabertas). Esse instrumento foi aplicado a trinta e oito professores, com o objetivo de identificar as imagens, ideias e representações sociais sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados obtidos nesta fase foram apresentados em forma de gráficos e tabelas. A discussão dos resultados deu-se mediante a análise do conteúdo. A 2ª etapa consistiu nas entrevistas episódicas realizadas com sete professoras participantes da 1ª etapa. Os dados nesta fase possibilitaram um aprofundamento da análise do conteúdo das falas, permitindo identificar os significados das representações sociais sobre o objeto de estudo. Assim sendo, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, de cunho exploratório, pautada no aporte teórico das representações sociais. A importância de se recorrer à Teoria das Representações Sociais se deu, sobretudo, para conhecer as impressões que os professores têm sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, buscando um maior conhecimento quanto aos seus sentimentos, dificuldades, ansiedades e representações que possam dificultar ou facilitar seu desempenho profissional diante da proposta inclusiva. Nos resultados obtidos, constatou-se que as representações sociais acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada, revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais. Identificou-se que as representações sociais dos professores participantes desta pesquisa, sobre os alunos com</p>

				necessidades educacionais especiais, estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional vem reforçando a imagem do aluno com necessidades educacionais especiais, associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao 'padrão'.
2011	Renata Cristina Domingues de Souza Lima/PUC-SP	Representações Sociais de um grupo de professores sobre educação inclusiva	Dissertação	A educação inclusiva surge no expoente educacional como uma forma de garantir o direito de acesso à educação a todos os cidadãos. No entanto, após aproximadamente dezessete anos de discussões acerca da inclusão escolar, este processo ainda não se efetivou, de forma que muitas crianças ainda se encontram fora da escola e outras, apesar de estarem frequentando os espaços escolares, não apresentam desenvolvimento educacional satisfatório. Diante deste cenário e da necessidade de compreender melhor as significações dos professores sobre a educação inclusiva, a presente pesquisa teve como objetivo compreender as representações sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva. O estudo foi realizado com noventa professores do ensino fundamental da rede pública municipal de um município do interior de São Paulo. Foi utilizada a técnica de associação livre a partir dos termos educação especial, necessidades educacionais especiais e educação inclusiva, cujos dados foram analisados através do <i>software</i> EVOC e um questionário de frases incompletas, cujos dados foram tratados através da técnica de análise de conteúdos. O referencial teórico utilizado para compreensão dos dados foi a Teoria das Representações Sociais. A análise dos dados aponta para uma consistência e homogeneidade do discurso do grupo de professores, sugerindo que a representação da educação inclusiva tem como núcleo organizador o conceito de igualdade e homogeneidade. A concepção de educação inclusiva parece estar associada ao aluno deficiente, que foge aos padrões idealizados pelo grupo. Este, por sua vez, parece perceber o educador como despreparado para lidar com a inclusão e revestido de sentimentos de medo e insegurança. As estratégias que parecem ser disponibilizadas pelo grupo para lidar com a inclusão são de ordem atitudinal e afetiva, revelando passividade e o deslocamento para o outro da responsabilidade pelas ações inclusivas.
2012	Geraldo Eustáquio Moreira/ PUC-SP	Representações Sociais de professoras e professores que ensinam matemática pelo fenômeno da deficiência	Tese	A presente Tese integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação Matemática e Educação Especial, em geral, e, em termos mais restritos, alicerça-se nas representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência. Teve como objetivos identificar, analisar e apresentar as representações sociais de 55 professoras e 10 professores, de quatro escolas públicas de São Paulo, sobre o fenômeno da deficiência, bem como saber seus conhecimentos, opiniões e dúvidas sobre a temática. A recolha dos dados se

				<p>deu a partir de três situações cotidianas, todas vividas em aulas de Matemática, utilizadas como disparadores temáticos, a fim de despertar no depoente a vontade de se expressar sobre o tema deficiência. Na primeira história, buscamos compreender como os depoentes se sentiam frente a uma situação de amizade entre dois adolescentes, sendo que um deles apresentava deficiência; na segunda situação, após se depararem a uma circunstância explícita de preconceito, buscamos verificar as opiniões, atitudes e comportamentos dos entrevistados, e, na última história, expomos os declarantes a uma situação que teve como objetivo identificar os conceitos que têm sobre o fenômeno da deficiência. Utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. Os resultados evidenciaram, por um lado, a presença de distintas representações sociais acerca da temática, com posturas ancoradas não só no apoio e incentivo à inclusão do aluno com deficiência, mas também, por outro lado, nas representações que se ancoraram nas manifestações de dúvidas, opiniões e atitudes contrárias à filosofia da inclusão.</p>
2013	Clarissa Teixeira Kauss/Univ. do Rio Grande	Formação de professores e educação inclusiva: representações sociais em construção	Dissertação	<p>O presente trabalho versa sobre as representações sociais do profissional da educação em processo de formação no curso de Pedagogia em relação à Educação Inclusiva. Observamos alguns trabalhos e discursos que destacam a relevância do preparo dos professores para a práxis inclusiva e que destacam as mudanças da lei como instrumento de viabilização. Em alguns identificamos que existe um discurso que responsabiliza o professor por sua formação e pela concretização real da inclusão, enquanto outros já dão menos valia à questão da formação e consideram o docente, de “boa vontade”, o mais apto para este processo. Reconhecemos, então que, enquanto lei a Educação Inclusiva e a Formação de Professores já se destacam na mídia e se entrelaçam nos estudos, por isso a proposta deste trabalho de investigar como este movimento está se estruturando dentro do ambiente acadêmico. Daí, questionar sobre quais são as representações sociais sobre a inclusão para graduandos do curso de Pedagogia? Como eles se percebem diante do desafio de promover a Educação Inclusiva? Que valores e práxis esses graduandos estão privilegiando no seu cotidiano escolar e/ou qual acreditam ser mais viáveis diante do modelo de Educação Inclusiva que está se propagando? Acreditamos que há necessidade de uma revisão crítica do papel do educador nos cursos de Pedagogia a partir da compreensão das representações sociais sobre a inclusão escolar. Portanto, o objetivo desse estudo visou a compreender as representações sociais acerca de inclusão para graduandos do curso de Pedagogia,</p>

				<p>analisando os valores e conceitos que configuram o contexto desses futuros educadores, os graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Grande Rio, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro/RS, discutindo a contribuição das disciplinas assistidas no curso com vista à profissão futura. Para tal foi realizado estudo sobre a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 2003, JODELET, 2001, 2005; SÁ, 1996, 1998, 2005), articulando com as questões da linguagem, poder e discriminação, e de concepções da educação sócio histórica. A metodologia foi delineada sob as dimensões Novikoff (2010), com aplicação de questionário semiestruturado e teste de associação livre de palavras. A análise dos dados que emergiram destes instrumentos de pesquisa trouxe, em destaque, a afetividade. Os valores sócios relacionais destacaram-se como os que estão embasando a escolha dos conhecimentos e dos saberes privilegiados pelos graduandos para pensar a práxis da Educação Inclusiva. Portanto, considerando que os graduandos que participaram da pesquisa são profissionais da educação, em processo inicial de formação, a questão mais preocupante é a desvalorização do conhecimento acadêmico-científico e as articulações interpessoais propostas. Sendo assim, esta pesquisa reforça a necessidade de cautela para se pensar a formação docente para a Educação Inclusiva pela análise de afirmativas apresentadas por graduandos de Pedagogia.</p>
2014	Kátia Aparecida Marangon Barbosa/ UnB	Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas.	Dissertação	<p>A Educação Inclusiva é uma tentativa de buscar outros caminhos para atender à complexidade que permeia os processos de ensinar e aprender, valorizando a diversidade humana e respeitando as particularidades de cada sujeito. Entretanto, como um processo ainda em construção, a Educação Inclusiva vivência conflitos no contexto escolar. Procuramos, nesse estudo, analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal. A Teoria das Representações Sociais, os aportes teóricos sobre a Educação Inclusiva e sobre a aprendizagem a partir da abordagem sócio histórica do desenvolvimento humano são os referenciais basilares desse estudo. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais constituiu-se como um campo de investigação das significações instituídas sobre os processos de ensinar e de aprender para pessoas com deficiência. Para Jodelet (2001), essas representações carregam uma simbologia criada nos grupos sociais. A proposta deste estudo foi promover a reflexão sobre as implicações dessas representações no processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência, considerando a importância da</p>

				<p>atuação dos professores na organização de ambientes acolhedores e promotores de aprendizagem. Participaram da pesquisa sessenta e oito professores que trabalham ou trabalharam com estudantes com deficiência em escolas públicas do Distrito Federal, localizadas na Regional de Ensino I (Plano Piloto e Cruzeiro). Para a investigação do objeto de estudo, foi proposta uma estratégia combinada de procedimentos e instrumentos concretizados em duas etapas: a primeira etapa correspondeu à aplicação do questionário sócio demográfico, composto por 11 questões fechadas, e o Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, com 05 questões abertas orientadas por frases indutoras. Na segunda etapa foram realizadas cinco entrevistas semi-dirigidas, com professores que participaram da primeira etapa. As entrevistas eram compostas por 10 questões fechadas e 05 questões abertas. As cinco entrevistas realizadas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Nos resultados obtidos, constatou-se que as representações sociais acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada, revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais. Revelou-se ainda que há predominância pela percepção da deficiência como algo limitador, e que essas representações estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que, ao longo da história e da cultura educacional, vem reforçando a imagem do estudante com deficiência, associada à concepção da deficiência como “falta” e “ausência” de alguma coisa ou capacidade. Entretanto, os professores também revelaram que compreendem a aprendizagem como um processo e, portanto, acreditam no potencial de aprendizagem desses alunos.</p>
2014	Ademácia Lopes de Oliveira Costa UFRN	Formação continuada e representação social: implicações para a Educação Inclusiva	Tese	<p>Este trabalho se insere na linha de pesquisa de Formação Docente, circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nele, tratamos de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo voltou-se a identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência dos professores do Ensino Fundamental. A mesma foi realizada em uma escola de ensino fundamental localizada no município de Cruzeiro do Sul/Acre e contou com a participação de 11 professores. Partimos do princípio de que pensar uma formação continuada inclusiva pressupõe refletir sobre a redefinição e ressignificação das práticas assumidas pelo docente. Para tanto, a formação docente é concebida como um <i>continuum</i>, na qual o professor vai formando-se ao formar, moldando sua maneira de ser no convívio social. Defendemos</p>

				<p>que nesse contexto de interações, vão-se reconstruindo representações sociais que guiam ações e atitudes sobre os objetos que tenham significado para o grupo. Foi com o intuito de analisar essas representações sociais e, ao mesmo tempo, apresentar uma proposta de formação continuada embasada nas necessidades formativas docentes que fizemos uso da pesquisa-ação colaborativa. Por considerarmos que esta tanto pode atender aos pressupostos de uma investigação quanto de formação profissional ao possibilitar que pesquisadora e demais professores, coletivamente, problematizem situações da prática e, simultaneamente, possam intervir na mesma, resignificando-a. Como procedimentos para obtenção de informações e análise dos dados, realizamos, respectivamente, entrevistas semi-estruturadas (individuais e coletivas); sessões de estudos e a análise de conteúdo. O percurso de pesquisa revelou duas representações sociais integradas – uma de educação inclusiva e outra de aluno com deficiência. Notamos que embora os docentes critiquem o caráter estanque e limitado dos cursos de formação continuada que têm frequentado, revelam representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência embasados nas teorias e conceitos advindos de tais cursos, o que caracteriza a formação continuada como um dos elementos que influenciam seus discursos e ações. Assim, representam educação inclusiva como uma “educação para todos” e aluno com deficiência como alguém “anormal, diferente, mas capaz de aprender algo”. É possível afirmarmos que, a partir do momento que os professores se aproximaram de teorias sobre os princípios da educação inclusiva e sobre as possibilidades do aluno com deficiência, assumiram novos discursos e, evidenciaram traços de reelaborações nas representações sociais antes apresentadas. Além disso, evidenciamos nessa produção que uma proposta de formação no âmbito escolar, gestada a partir das necessidades docentes e tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, propicia a (re)construção coletiva de saberes e fazeres, o compartilhamento de experiências, esperanças, descobertas e inquietações e o desenvolvimento da cooperação e da atitude para a reelaboração de estratégias que superem as dificuldades presentes no cotidiano docente.</p>
2015	Antônio Eugênio Cunha Univ. Estácio de Sá	Representações Sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino	Tese	Os movimentos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular têm suscitado desafios e debates. A política de inclusão no ensino comum vem sendo ratificada nos últimos anos, mais enfaticamente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que já trazia, em seu artigo 58, a orientação para que a educação especial fosse oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, explicitando, ainda, no

			<p>artigo 59, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos da educação especial, dentre outras coisas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos, bem como professores capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns. No entanto, a efetivação dessas políticas exige que conheçamos como os professores das turmas regulares se apropriam do conceito de inclusão. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais de professores acerca da inclusão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram dois grupos de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que trabalham em escolas regulares: os que têm alunos incluídos em suas salas e os que não têm. O referencial das representações sociais combinou a matriz teórica proposta por Serge Moscovici com a abordagem estrutural de Jean Claude Abric. No trabalho de interpretação dos dados usamos também a literatura que trata da temática da inclusão e as suas consequências para a formação e o trabalho docente na educação básica. Buscando identificar elementos que possam constituir as representações sociais dos docentes sobre a inclusão, estruturamos a pesquisa em três etapas: aplicação de teste de livre evocação de palavras com justificativas aos grupos considerados; aplicação de uma escala de atitude com relação à inclusão; e observação de alunos incluídos em sala de aula. Os dados indicaram muitas semelhanças entre as representações dos dois grupos; a análise da estrutura também indicou que há alguns termos que são destacados por ambos os grupos, como adaptação e capacitação. Ao analisar os núcleos das representações dos dois grupos, porém, verificamos que eles são diferentes: diante da expressão indutora “inclusão escolar”, enquanto no grupo dos professores, que têm alunos; com necessidades especiais, aparece o elemento dificuldades, fruto de sua vivência cotidiana com esses alunos, no grupo daqueles que não têm alunos incluídos, o núcleo é respeito. No que se refere ao termo gerador “aluno com necessidades educacionais especiais”, no grupo dos professores que têm alunos incluídos, aparecem no núcleo central os elementos atenção e dificuldade, enquanto que no grupo dos docentes que não têm alunos incluídos aparecem os termos dedicação e carinho. De acordo com Abric, para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. Assim, parece válido concluir que as representações apresentadas pelos dois grupos de professores são diferentes, em grande parte, em decorrência dos diferentes níveis de familiaridade com os alunos. Os dados das observações em sala de aula com alunos incluídos mostraram, ainda, que o comportamento e as capacidades cognitivas dos educandos são os</p>
--	--	--	--

				<p>elementos que mais contribuem para a inclusão/exclusão. Finalmente, os resultados desta pesquisa, ainda que não generalizáveis, mostram indícios de fatores que são constitutivos das representações sociais dos professores, incidindo sobre suas práticas, tais como: o lugar marcado do aluno incluído no fundo da sala de aula e a exigência de bom comportamento como determinante do sucesso ou insucesso discente. Os aspectos simbólicos de tais práticas, que constituem uma inclusão segregada, não podem ser ignorados, nem pelos cursos de formação docente, nem pelas políticas voltadas para a inclusão.</p>
2016	Mariana Paulo Pereira Scavoni/UNESP/Marília	Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento	Dissertação	<p>A proposta da educação inclusiva, preconizada por declarações e legislações a partir dos anos de 1990, gera impactos diretos na configuração das escolas, em especial na formação de professores e na gestão. Porém, para que a escola seja de fato inclusiva, dependerá também de sua comunidade: de que maneira incorpora e modifica suas representações sociais, pois consideramos que os sujeitos interferem na edificação deste movimento tanto quanto o princípio legal. Considerando o potencial destes elementos da cultura escolar, tivemos como objetivo investigar as representações sociais de inclusão escolar, formação docente e gestão de professores de uma escola pública municipal do ensino fundamental – ciclo I, bem como sua relação com o projeto político pedagógico da escola. Para a coleta de dados com os professores, realizamos: grupos focais; e, para dialogar com estes dados, o projeto político-pedagógico. Na análise de dados, definimos dois grandes contextos: político, envolvendo conceito, diretrizes e organização da escola e pedagógico, abarcando a figura e trabalho do professor, o contexto de sala de aula, o escolar e sua família. As representações sociais revelaram-se não lineares, sendo predominantemente voltadas às impossibilidades para a edificação de uma escola inclusiva, ao passo que no projeto político-pedagógico houve maior ênfase aos avanços e a um trabalho visando conquistas relativas à inclusão escolar. A partir da Teoria das Representações Sociais, buscamos compreender as relações entre conceitos e vivências, tanto nos grupos focais quanto no projeto político-pedagógico, evidenciando os núcleos central e periférico das representações. Neste sentido, observamos o estabelecimento de uma relação quase direta entre o contexto político e a situação da inclusão escolar, sendo destinado pouco espaço para o contexto pedagógico na modificação desta realidade. É, justamente, nas representações menos frequentes que se é possível atuar para modificação da escola atual, visto que são maleáveis, valiosas para a construção de uma escola inclusiva, envolvendo a ressignificação de conceitos anteriores à temática da inclusão: a</p>

				função e efetividade da escola e do ensino para todos os escolares.	
2016	Ana Abdalla/ UNESP/ Claro	Paula Rio	Representações de professores sobre a inclusão escolar	Dissertação	Essa pesquisa dedicou-se a conhecer e analisar quais são as representações dos professores de uma mesma escola da rede municipal acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular. Pretendemos compreender, por meio das experiências desses docentes, como ocorre na atualidade o processo de inclusão escolar, quais seus desafios, dificuldades e perspectivas. Teoricamente nos subsidiamos em Moscovici, tendo como aporte a Teoria das Representações Sociais, que permite entender os processos subjetivos pelos quais os indivíduos compreendem sua realidade e explicam os fenômenos do cotidiano. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa e foram entrevistados cinco professores de uma mesma escola municipal que atuam há pelo menos dez anos como docentes efetivos. A análise dos dados baseou-se na perspectiva da Análise de Conteúdo. Como resultados, verificamos que as representações trazidas pelas professoras fazem parte do senso comum, isto é, argumentam que é difícil ensinar o aluno com deficiência na sala de aula regular, pois lhes faltam formação adequada para trabalhar com essa clientela. Também afirmam que é complexo adequar o conteúdo curricular ao aluno com deficiência, que não há o apoio dos profissionais específicos (médicos e psicólogos), que faltam momentos na escola para essas profissionais compartilharem suas experiências e discutirem suas dificuldades e sinalizam para a ausência da adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade dos alunos com deficiência (principalmente deficiência física) e materiais adequados, como brinquedos específicos que contemplem cada necessidade. Sobre a representação da deficiência, foi identificado que a deficiência física é a mais difícil de ser trabalhada, por suas características serem mais visíveis, o que pode trazer um pouco mais de receio e medo por parte das educadoras. A questão de normal/anormalidade relacionada ao aluno com deficiência também está presente nas falas delas, em que percebemos que está embutido nas entrevistadas o conceito de corpo perfeito, aquele que o senso comum considera adequado. As docentes destacam também a importância fundamental da professora especialista para auxiliar neste processo inclusivo. Apesar de todas as dificuldades e anseios que as professoras trouxeram em suas narrativas, o carinho recebido por elas de seus alunos compensa todas as barreiras e dificuldades vivenciadas no dia a dia.
2016	Cristianne Beda de Queirós Mendes/ PUC-GOÍÁS		Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência	Dissertação	Diante da complexidade da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, somadas às dificuldades já enfrentadas pelos professores no exercício de seu trabalho, pergunta-se: Em que

		intelectual		<p>medida os professores estão conseguindo atender às demandas escolares dos alunos com deficiência, em especial, aqueles identificados com deficiência intelectual (D.I.), e quais as práticas pedagógicas implementadas neste processo? E ainda, estas práticas, advindas do contato e da atuação com alunos com deficiência intelectual seriam inovadoras, ou práticas já reiteradas no trabalho cotidiano, como aquelas utilizadas com alunos com dificuldades de aprendizagem (D.A.), já normalmente instituídas no trabalho docente? E quais seriam as representações sociais que permeiam o trabalho dos professores com os alunos com D.I.? O presente trabalho teve como proposta percorrer os caminhos da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, por meio do estudo das práticas pedagógicas inclusivas e das representações sociais do aluno com D.I. Para tanto, o estudo foi dividido em duas fases. Na Fase I, chamada de estudo exploratório, foram entrevistados cinco professores com experiência no trabalho com alunos com D.I e objetivou identificar suas percepções quanto às características e práticas pedagógicas. Estes dados serviram para a construção do questionário utilizado na fase seguinte. Na Fase II, foram realizados dois estudos com aplicação de questionários em professores voluntários. O primeiro estudo, sobre as representações sociais dos alunos com D.I. e práticas pedagógicas inclusivas, contou com a participação de 38 professores. O segundo, sobre as representações sociais do aluno com D.A e as práticas docentes, foi realizado com 40 professores. Os resultados indicam que as representações sociais do aluno com D.I. ainda se encontram em construção, e estão pautadas na percepção de que o aluno com D.I. é desatento e agitado, apresentando vários tipos de dificuldades, tanto escolares (escrita, leitura, entendimento) como sociais. Os professores tentam suprir essas dificuldades com práticas orientadas por diretrizes educacionais, como o encaminhamento para a sala de recursos, com vistas a obterem um atendimento especializado. A diferença atribuída pelos professores quanto às características dos alunos com D.A. e com D.I. consiste, no primeiro caso, serem alunos que não aprendem porque não querem, enquanto os alunos com D.I. não aprendem porque não conseguem. Ressalta-se a importância atribuída pelo professor ao laudo profissional e o papel da formação docente na construção das representações sociais no contexto educativo.</p>
2018	Adil Margarete Visentini Kitahara Univ. Metodista de São Paulo/UMESP	Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre os alunos com	Tese	Esta tese de doutorado investigou as Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental sobre alunos com deficiência e a Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. Utilizou-se a Teoria de

		deficiência e a Educação Inclusiva		<p>Representações Sociais, de Serge Moscovici. Analisaram-se as Representações Sociais que os professores têm dos alunos com deficiência e como tais representações repercutem na prática da docência. A pesquisa de caráter exploratório, com método qualitativo, utilizou-se de entrevistas e grupos focais. Foram entrevistados 16 professores e realizados dois grupos focais. A análise e interpretação das entrevistas e dos grupos focais abordaram temas centrados na capacitação profissional, no discernimento das diversas nomenclaturas patológicas e suas especificidades, troca de informações entre pares, locais de ajuda e apoio pedagógico para seus alunos, assim como práticas pedagógicas. Foram apontadas as seguintes dificuldades: os alunos laudados e a identificação dos não laudados; o entendimento e o procedimento diante da patologia; o número de alunos em classe; falta de estagiários/professores auxiliares; falta de capacitações menos burocráticas e mais direcionadas para a inclusão; e a barreira do preconceito. As Representações Sociais dos professores diante de alunos com deficiência mobilizaram práticas de educação inclusiva, tais como: os registros das atividades desenvolvidas e a docência compartilhada. Observou-se que o processo de aprendizagem deve estar atento ao enfrentamento de preconceitos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com utilização de tecnologias digitais. A Educação Inclusiva de aluno com deficiência é parte do processo maior, a Inclusão Social, que ultrapassa o âmbito escolar e deve garantir universalização do acesso e da qualidade dos contextos sócio educacionais para todos.</p>
--	--	------------------------------------	--	---

Fonte: Dados obtidos junto ao Banco de Dados/BDTD/CAPES.

APÊNDICE II

CENSO ESCOLAR 2018

Censo Escolar 2018

Número de funcionários da Escola	33
A escola possui organização por ciclos?	Sim
Alimentação	
A alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim
Matrículas	
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	306
Educação especial	10
Matrículas por série	
Matrículas 6º ano EF	102
Matrículas 7º ano EF	67
Matrículas 8º ano EF	69
Matrículas 9º ano EF	68
Acessibilidade	
As dependências da escola são acessíveis às pessoas com deficiência?	Não
Os sanitários são acessíveis às pessoas com deficiência?	Não
Infraestrutura (dependências)	
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não
A escola possui biblioteca?	Não
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Sim
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Não
Equipamentos	
Aparelho de DVD	Não
Impressora	Sim
Copiadora	Não
Retroprojetor	Sim

Televisão	Sim
Saneamento básico	
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica
Computadores e internet	
Internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para os alunos	0
Computadores para uso administrativo	6

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Os dados de infraestrutura e matrículas apresentados nestas páginas, representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar até a última quarta-feira do mês de maio. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação. (Disponível em: Notas técnicas: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>).

APÊNDICE III

PERFIL DOS PROFESSORES

Perfil dos professores dos anos finais do ensino fundamental e suas disciplinas

Professor	Disciplina	Faixa Etária	Gênero	Etnia
Rainha	Ciências	41 ou mais	Feminino	Branca
Navarro	Ciências	41 ou mais	Feminino	Pardo
Mundo Viagens	Geografia	41 ou mais	Feminino	Pardo
Leonina	Educação Física	41 ou mais	Feminino	Branca
Íris Antunes	Português	41 ou mais	Feminino	Pardo
Lua	Matemática	31 a 40 anos	Feminino	Pardo
Borboleta	Geografia	41 ou mais	Feminino	Pardo
Estrela	Matemática	41 ou mais	Feminino	Pardo
Cristal	Português	41 ou mais	Feminino	Branco
Sonhadora	Português	41 ou mais	Feminino	Branco
Shadow One	História	31 a 40 anos	Masculino	Branco
Calminha	Geografia	41 ou mais	Feminino	Pardo
Maria Estela	Português	31 a 40 anos	Feminino	Branco
Natureza	Matemática	41 ou mais	Feminino	Pardo
Maria Eugênia	Português	41 ou mais	Feminino	branco
Girassol	História	31 a 40 anos	Feminino	Branco

Fonte: Dados do Questionário aplicado. Obs.: Os sujeitos de pesquisa foram desnomeados por outros nomes para não serem identificados.

APÊNDICE IV

PERFIL SOCIOECONÔMICO

Perfil Socioeconômico

		Quantidade	%
Local de residência	Praia Grande	5	31,25
	São Vicente	10	62,5
	Santos	1	6,25
Estado civil	casado	9	56,25
	solteiro	4	25
	Separado	2	12,5
	Viúvo	1	6,25
Tempo lecionando	3 a 5 anos	2	12,5
	6 a 9 anos	1	6,25
	10 a 15 anos	1	6,25
	15 a 20 anos	4	25
	Mais de 20 anos	8	50

Fonte: Dados do Questionário: o aplicado.

APÊNDICE V

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Trajetória Escolar

		Quantidade	%
TIPO DE ENSINO MÉDIO	Ensino Regular	11	68.75
	profissionalizante	3	18.75
	supletivo	1	6.25
	outro	2	12.5
TIPO DE ESTABELECIMENTO CURSO O ENSINO MÉDIO	Todo em escola pública	13	81.25
	Todo em escola particular	2	12.5
	Maior parte escola pública	1	6.25
	Maior parte escola particular	1	6.25

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

APÊNDICE VI

SISTEMATIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Dos Instrumentos de Pesquisa à Fundamentação Teórico-Methodológica

Instrumentos de Pesquisa	Objetivos	Fundamentação teórico-metodológica
Revisão Bibliográfica	Coletar dados teóricos para alicerçar a pesquisa	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012)
Questionário de perfil dos sujeitos e Evocação	Coletar dados do perfil dos sujeitos: idade, município que trabalha e reside, estado civil, grau de instrução, tempo na profissão e outros. Buscar significados pessoais de termos ligado ao tema <i>prática pedagógica</i> em turmas que têm estudantes com deficiência.	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012)
Observação em sala	Observar a diversidade de materiais utilizados e as práticas pedagógicas desenvolvidas como elementos auxiliares na promoção da aprendizagem, na relação professor-aluno, entre outros.	ALTET (2017) Pesquisa em Educação-Observação (VIANNA, 2003) TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012)
Entrevista	Coletar dados para aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores.	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012)

Fonte: dados organizados a partir da fundamentação teórico-metodológica.

APÊNDICE VII

SISTEMATIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Sistematização do Questionário de Caracterização

Objetivos		Questões	
Identidade Profissional	Identificar: - Os professores - Os motivos da escolha - As expectativas. - Os meios utilizados para formação.	Faixa etária	Como você se considera?
		Estado civil	Você tem religião?
		Número de filhos	Você acumula cargo?
		Qual meio utiliza para se deslocar de casa para o trabalho?	
Contexto social e de trabalho	Compreender como foi utilizado o tempo para: - Preparar aulas - Usa as mídias eletrônicas - As atividades de lazer.	Quantas horas por semana, aproximadamente, você se dedica ao preparo de aulas?	Tem computador conectado a internet em casa?
		Para que finalidade você utiliza as mídias eletrônicas?	Como você ocupa seu tempo nas horas vagas?
		De que atividades você gosta?	Você lê, por vontade própria?
Percurso de formação e trajetórias profissionais	Analisar a trajetória formativa, destacando: - O tipo de formação - O tipo de saberes e sua valorização.	Que tipo de ensino médio concluiu?	Que tipo de estabelecimento cursou o ensino médio?
		Há quantos anos você está lecionando?	Motivo que te levou a optar pelo magistério.
		Após a licenciatura que outro curso fez?	Atualmente, que outro curso você gostaria de fazer?

Fonte: elaborado pela autora com base nos objetivos e nas questões de pesquisa.

APÊNDICE VIII

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA EXPLORATÓRIA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Apresentação

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Os resultados serão disponibilizados por meio de participação em eventos científicos. Garantimos a você que não haverá identificação em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. Sua participação é voluntária.

Sua contribuição é de grande importância.

Questões do perfil

Nesta parte do instrumento encontram-se dois tipos de questão:

1. Aquelas para as quais você assinala apenas uma alternativa; e
2. Aquelas que você marca uma ou mais alternativas.

1. Gênero:

Feminino Masculino Prefiro não responder

2. Faixa etária:

20 a 30 anos 31 a 40 anos. 41 a 50 anos 51 a 60anos. 61 anos ou mais.

3. Como você se considera:

- a) branco(a)
- b) negro(a)
- c) pardo(a)
- d) amarelo(de origem oriental)
- e) indígena ou de origem indígena

4. Estado Civil:

solteiro(a) casado (a) separado/desquitado/divorciado (a)
 viúvo(a) outro

5. Você tem religião?

- a. sim. Qual? _____
- b. não.

6. Número de filhos:

nenhum um dois três quatro ou mais.

7. Que tipo de ensino médio concluiu?
- a. comum ou educação geral, no ensino regular.
 - b. profissionalizante técnico, no ensino regular.
 - c. supletivo
 - d. outro
8. Em que tipo de estabelecimento cursou o ensino médio:
- a. todo em escola pública
 - b. todo em escola particular
 - c. maior parte em escola pública
 - d. maior parte em escola particular
9. Há quantos anos você está lecionando?
- a. há mais de 1 ano.
 - b. de 1 a 2 anos.
 - c. de 3 a 5 anos.
 - d. de 6 a 9 anos.
 - e. de 10 a 15 anos.
 - f. de 15 a 20 anos.
 - g. há mais de 20 anos.
10. O motivo que te levou a optar pelo magistério:
- a. influência da família
 - b. influência de um professor.
 - c. custo do curso superior mais baixo
 - d. oportunidade e facilidade de trabalho
 - e. rendimentos ligados à profissão.
 - f. outro. _____
11. Em que município você reside?
- a. Santos
 - b. São Vicente
 - c. Cubatão
 - d. Praia Grande
 - e. Guarujá
 - f. Bertioga
 - g. Monguaguá
 - h. Itanhaém
 - i. Peruíbe
 - j. outro _____
12. Em qual (is) município(s) você trabalha ?
- a. Santos
 - b. Peruíbe
 - c. São Vicente
 - d. Cubatão
 - e. Praia Grande
 - f. Guarujá
 - g. Bertioga
 - h. Monguaguá
 - i. Itanhaém
13. Você acumula cargo? sim não

14. Qual meio utiliza para se deslocar de casa ao seu trabalho?
 carro moto bicicleta VLT ônibus

 carona a pé táxi
15. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica ao preparo de aulas?
a. nenhuma
b. uma a duas
c. três a cinco
d. seis a oito
e. mais de 8
16. Como você participa da vida econômica da família?
a. trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.
b. trabalha, é responsável pelo seu sustento.
c. trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família
d. trabalha e sustenta a família
17. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da sua renda mensal?
a. de R\$ 1.006,00 a R\$ 2.400,00
b. de R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00
c. de R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00
d. acima de R\$ 6.200,00.
18. Em qual das faixas abaixo você calcula a soma da renda mensal familiar?
a. de R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00
b. de R\$ 4.801,00 a R\$ 6.200,00
c. de R\$ 6.201,00 a R\$ 8.200,00
d. acima de R\$ 8.200,00
19. Em sua casa, você tem computador conectado à internet?
a. não tenho computador
b. meu computador não tem acesso a internet
c. meu computador é conectado por linha discada
d. meu computador é conectado por banda larga
20. Para que finalidade você utiliza mídias eletrônicas?
a. não utilizo
b. entretenimento
c. trabalhos escolares
d. trabalhos profissionais
e. comunicação (email, Skype etc)
f. Operações bancárias e/ou transações financeiras
g. relacionamento (facebook, twiter, blog)
h. busca de informações (google, wikipédia etc)
21. Após a licenciatura que outro curso você fez?
a. outro curso de graduação

- b. especialização/aperfeiçoamento
 - c. mestrado
 - d. doutorado
 - e. não fiz
22. Atualmente, que outro curso você gostaria de fazer?
- a. outro curso de graduação
 - b. Especialização e/ou aperfeiçoamento
 - c. Mestrado
 - d. Doutorado
 - e. Não quero fazer
23. Como você ocupa seu tempo nas horas vagas?
- a. trabalho profissional
 - b. atividades domésticas
 - c. estudo
 - d. internet
 - e. lazer
 - f. atividade de cunho religioso
 - g. prática esportiva
 - h. trabalho voluntário
 - i. atividade político partidária
 - j. academia de ginástica
 - k. programas culturais
 - l. outro. _____
24. De que atividades você gosta?
- a. leitura
 - b. música
 - c. cinema
 - d. televisão
 - e. teatro
 - f. dança
 - g. esporte
 - h. outras
25. Quais das atividades assinaladas acima, você pratica?
- a. leitura
 - b. música
 - c. cinema
 - d. televisão
 - e. teatro
 - f. dança
 - g. esporte
 - h. outras
26. Você lê, por vontade própria:
- a. pelo menos um livro por mês
 - b. pelo menos um livro por trimestre

- c. pelo menos um livro por semestre
- d. pelo menos um livro por ano
- e. nenhuma das respostas anteriores.

APÊNDICE IX

ASSOCIAÇÃO LIVRE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO FUNDAMENTAL II
SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

- Eu vou apresentar 3 palavras ou expressões.
- Escreva a palavra ou expressão que vem à mente, quando eu falar cada uma das palavras ou expressões.

Termo 1: Educação Inclusiva

Coloque-as em ordem de importância:

- | | |
|----------|--------------------|
| 1. _____ | 1 ^a () |
| 2. _____ | 2 ^a () |
| 3. _____ | 3 ^a () |
| 4. _____ | 4 ^o () |

Justifique a palavra ou expressão que tem mais significado para você?

Termo 2: Práticas Pedagógicas

Coloque-as em ordem de importância:

- | | |
|----------|--------------------|
| 1. _____ | 1 ^a () |
| 2. _____ | 2 ^a () |
| 3. _____ | 3 ^a () |
| 4. _____ | 4 ^a () |

Justifique a palavra ou expressão que tem mais significado para você?

Termo 3: Estudante com deficiência

Coloque-as em ordem de importância:

- | | |
|----------|--------------------|
| 1. _____ | 1 ^a () |
| 2. _____ | 2 ^a () |
| 3. _____ | 3 ^a () |
| 4. _____ | 4 ^a () |

APÊNDICE X

ASSOCIAÇÃO DOS TERMOS INDUTORES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

- Associação a partir do termo associado EDUCAÇÃO INCLUSIVA em ordem de importância

SUJEITO	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	Aceitação	dificuldade	tolerância	preconceito
2	difícil	conviver	acolhimento	diferente
3	capacitação	ajuda	Jogo de cintura	afeto
4	Vida social	conviver	aprendizagem	aceitação
5	desafio	paciência	oportunidade	igualdade
6	diferença	recriar	dificuldade	tentativas
7	respeito	solidariedade	amor	união
8	ajudar	Escola	Professor despreparado	facilitar
9	humanidade	direito	valores	solidariedade
10	desafiadora	Falta material	Falta formação	desmotivante
11	deficiência	dificuldade	Todos com sucesso	acolhimento
12	amor	desafio	inovador	Muito trabalho
13	igualdade	oportunidade	pertencimento	acolhimento
14	direito	cidadania	valores	social
15	Educação especial	diferentes	Incluir no grupo	direito

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Educação Inclusiva.

- Associação a partir do termo associado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS em ordem de importância

SUJEITO	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	didática	metodologia	estudo	eruditismo
2	experiência	dedicação	estudo	tempo
3	estudo	cronograma	organização	aplicação
4	Material de apoio (apostila)	Material lúdico	jogos	Duplas produtivas
5	atualização	ensinar	compreender	compartilhar
6	recriar	envolvimento	apoio	tentativas
7	sequência	organização	clareza	paciência
8	Aulas diferenciadas	imagens	jogos	brincadeiras
9	Domínio/conhecimento	Pedagogia da presença	metodologia	Sequencia didática
10	Reciclar-se	inovação	informar	formar
11	didática	estudo	Formação docente	planejamento
12	Fácil entendimento	compartilhar	lúdicas	desafiadora
13	Domínio das habilidades	planejamento	criatividade	envolvimento
14	aplicabilidade	estudo	projeto	organização
15	Aula Projeto de vida	cidadania	Pedagogia da presença	Trabalhar as diferenças

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Práticas Pedagógicas.

Associação a partir do termo associado ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA em ordem de importância

SUJEITO	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	pertencimento	reconhecimento	aceitação	dificuldade
2	paciência	acolher	aceitar	carinho
3	conhecimento	Novas dinâmicas	afeto	capacitação
4	Falta de profissionais	Negligência familiar	Falta de material de apoio	Ausência de recursos físicos
5	preconceito	autoestima	carinho	autonomia
6	desafio	diferente	Paciência	apoio
7	atenção	pertencimento	Paciência	adaptação
8	escrita	aprendizado	conviver	Realizar as tarefas solicitadas
9	Busca por conhecimento	dificuldade	Impotência	incerteza
10	interação	aceitação	limitação	aprendizagem
11	Formação docente	Trabalho com família	inclusão	Legislação (direitos)
12	Trabalho com a família	dedicação	amoroso	Sempre perto
13	criatividade	motivação	estudo	dúvida
14	olhar	preocupação	avaliar	resolução
15	Aula projeto de vida	cidadania	Pedagogia da presença	Trabalhar as diferenças

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Estudantes com Deficiência.

APÊNDICE XI

TERMOS COM MESMO VALOR SEMÂNTICO

Associações a partir do termo associado **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** em ordem de importância

SUJEITO	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	Aceitação	dificuldade	tolerância	preconceito
2	difícil	conviver	acolhimento	diferente
3	capacitação	ajuda	Jogo de cintura	afeto
4	Vida social	conviver	aprendizagem	aceitação
5	desafio	paciência	oportunidade	igualdade
6	diferença	recriar	dificuldade	tentativas
7	respeito	solidariedade	amor	união
8	ajudar	Escola	Professor despreparado	facilitar
9	humanidade	direito	valores	solidariedade
10	desafiadora	recursos	Falta formação	desmotivante
11	deficiência	dificuldade	aprendizagem	acolhimento
12	amor	desafio	inovador	Muito trabalho
13	igualdade	oportunidade	pertencimento	acolhimento
14	direito	cidadania	valores	social
15	Educação especial	diferentes	Incluir no grupo	direito

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Educação Inclusiva.

Associações a partir do termo associado **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** em ordem de importância

SUJEITO	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	didática	metodologia	estudo	eruditismo
2	experiência	dedicação	estudo	tempo
3	estudo	cronograma	organização	aplicação
4	recursos	jogos	jogos	Duplas produtivas
5	atualização	ensinar	compreender	compartilhar
6	recriar	envolvimento	apoio	tentativas
7	sequência	organização	clareza	paciência
8	Aulas diferenciadas	imagens	jogos	brincadeiras
9	Competência	Pedagogia da presença	metodologia	didática
10	Reciclar-se	inovação	informar	formar
11	didática	estudo	Formação docente	planejamento
12	Fácil entendimento	compartilhar	lúdicas	desafiadora
13	habilidades	planejamento	criatividade	envolvimento
14	aplicabilidade	estudo	projeto	organização
15	Aula Projeto de vida	cidadania	Pedagogia da presença	Trabalhar as diferenças

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Práticas Pedagógicas.

- Associações a partir do termo associado ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA em ordem de importância

SUJEITO	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	pertencimento	reconhecimento	aceitação	dificuldade
2	paciência	acolher	aceitação	carinho
3	conhecimento	Novas dinâmicas	afeto	capacitação
4	Falta de profissionais	Negligência familiar	recursos	recursos
5	preconceito	autoestima	carinho	autonomia
6	desafio	diferente	Paciência	apoio
7	atenção	pertencimento	Paciência	adaptação
8	escrita	aprendizado	conviver	capacidade
9	conhecimento	dificuldade	Impotência	incerteza
10	interação	aceitação	limitação	aprendizagem
11	Formação docente	Trabalho com família	inclusão	Legislação (direitos)
12	Trabalho com a família	dedicação	amoroso	Sempre perto
13	criatividade	motivação	estudo	dúvida
14	olhar	preocupação	avaliar	resolução
15	Aula projeto de vida	cidadania	Pedagogia da presença	Trabalhar as diferenças

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Estudante com Deficiência.

APÊNDICE XII

ORDEM ALFABÉTICA E NÚMERO DE EVOCAÇÕES

Ordem alfabética e número de evocações sobre PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apoio				
aplicação		aplicabilidade		
atualização				
Aulas diferenciadas				
Aula Projeto de vida				
brincadeiras				
clareza				
cidadania				
compartilhar	2			
compreender				
criatividade				
cronograma				
dedicação				
desafiadora				
didática	2			
Domínio/conhecimento				
Domínio habilidades				
Duplas produtivas				
ensinar				
envolvimento	2			
eruditismo				
estudo	5			
Experiência				
Fácil entendimento				
formar				
imagens				
infomar				
inovação				
Jogos	2			
Material de apoio (apostila)				
Material lúdico	2			
Metodologia	2			
organização	3			
Paciência				
Pedagogia da presença	2			
planejamento	2			
projeto				
reciclar				
recriar				
Sequencias didáticas	2			
Trabalhar as diferenças				
tempo				

tentativas				
------------	--	--	--	--

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Práticas Pedagógicas.

- Ordem alfabética e contagem das palavras repetidas - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

aceitação	1		
acolhimento	2		
afeto			
ajudar	1		
amor	1		
aprendizagem			
capacitação			
cidadania			
conviver	1		
desafio	1	desafiadora	
desmotivante			
deficiência			
diferença		diferente	2
difícil		dificuldade	3
direito	3		
Educação especial			
escola			
facilitar			
Falta material			
Falta formação			
Humanidade			
Incluir no grupo			
igualdade	2		
inovador			
Jogo de cintura			
Muito trabalho			
oportunidade	2		
paciência			
pertencimento			
preconceito			
Professor despreparado			
recriar			
respeito			
social			
solidariedade	2		
tentativas			
Todos com sucesso			
Tolerância			
união			
Valores	2		
Vida social			

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Educação Inclusiva.

- Associações a partir do termo associado: ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA em ordem alfabética e número de evocações

Aceitação	2		aceitar
acolher			

adaptação			
Afeto			
Amoroso			
Aprendizado			
Atenção			
Aula Projeto de vida			
Apoio			
Aprendizagem			
Ausência de recursos físicos			
Autoestima			
autonomia			
Avaliar			
Busca de conhecimento		conhecimento	
capacitação			
carinho	2		
cidadania			
conviver			
criatividade			
dedicação			
desafio			
diferente			
dificuldade	2		
dúvida			
escrita			
estudo			
Falta de profissionais			
Falta de material de apoio			
Formação docente			
incerteza			
inclusão			
interação			
Impotência			
Legislação (direitos)			
Limitação			
motivação			
Negligência familiar			
Novas dinâmicas			
olhar			
paciência	3		
Pedagogia da presença			
pertencimento	2		
preconceito			
preocupação			
Realizar as tarefas			resolução
reconhecimento			
Sempre perto			
Trabalho as diferenças			
Trabalhar com as famílias	2		

Fonte: Dados coletados a partir da técnica de evocação referente ao termo Estudantes com Deficiência.

APÊNDICE XIII

RESULTADOS DA TÉCNICA DE EVOCAÇÃO DOS SUJEITOS QUE FORAM UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

SUJEITO: SHADOW ONE

Termo: Educação Inclusiva

1. Aceitação: ser humano ser social, sociedade, inserido, apoio.
2. Dificuldade, 3. Tolerância, 4. Preconceito.

Termo: Práticas pedagógicas

1. Didática: meios para se alcançar o real aprendizado
2. Metodologia, 3. Estudo, 4. eruditismo

Termo: Estudante com deficiência

1. Pertencimento: sentimento de pertencer a um lugar.
2. Reconhecimento: ser reconhecido, sentimento de existir.
3. Aceitação, 4. Dificuldade

SUJEITO: ÍRIS ANTUNES

Termo: Educação Inclusiva

1. Humanidade: é mais importante porque se não houver humanidade, não há solidariedade, é um ser sem valores que tentará inclusive retirar ou melhor burlar os direitos.
2. Direito, 3. Valores, 4. Solidariedade

Termo: Práticas pedagógicas

1. Domínio/conhecimento: o professor precisa ter conhecimento para dar condições para o aluno evoluir na aprendizagem.
2. Pedagogia da presença, 3. Metodologia. 4. Sequencia didática.

Termo: Estudante com deficiência

1. Busca por conhecimento: é necessário buscar conhecimento pois pouco sabemos sobre o assunto e principalmente como trabalhar.
2. Dificuldade, 3. Impotência, 4. Incerteza.

SUJEITO: SONHADORA

Termo: Educação Inclusiva

1. Capacitação: necessidade de saber lidar e sanar a carência apresentada pelo aluno.
2. Ajuda, 3. Jogo de cintura, 4. Afeto.

Termo: Práticas Pedagógicas

1. Estudo: necessidade de estudar o conteúdo do que será desenvolvido
2. Cronograma, 3. Organização, 4. Aplicação.

Termo: Estudante com deficiência

1. Conhecimento: entender as necessidades do estudante.
2. Novas dinâmicas, 3. Afeto, 4. capacitação.

SUJEITO: ESTRELA

Termo: Educação Inclusiva

1. Difícil: não saber ensinar e ele aprender.
2. Conviver, 3. Acolhimento, 4. Diferente

Termo: Práticas pedagógicas

1. Experiência: saber o que já deu certo.
2. Dedicção, 3. Estudo, 4. Tempo.

Termo: Estudante com deficiência

1. Paciência: para ensinar. Não é fácil.
2. Acolher, 3. Aceitar, 4. Carinho.

APÊNDICE XIV

QUADRANTES PARA O TERMO EDUCAÇÃO INCLUSIVA

– QUADRO DE QUATRO QUADRANTES PARA O TERMO EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

	Rang < 2,5		Rang >= 2,5																											
Fréquence >=	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>difficuldade</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: right;">2,333</td></tr> <tr><td>direito</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: right;">2,333</td></tr> </table>	difficuldade	3	2,333	direito	3	2,333	3	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>acolhimento</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: right;">3,667</td></tr> </table>	acolhimento	3	3,667																		
difficuldade	3	2,333																												
direito	3	2,333																												
acolhimento	3	3,667																												
Fréquence <	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>amor</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">2,000</td></tr> <tr><td>conviver</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">2,000</td></tr> <tr><td>desafio</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">1,500</td></tr> </table>	amor	2	2,000	conviver	2	2,000	desafio	2	1,500	2	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>aceitacao</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">2,500</td></tr> <tr><td>aprendizagem</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">3,000</td></tr> <tr><td>igualdade</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">2,500</td></tr> <tr><td>oportunidade</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">2,500</td></tr> <tr><td>solidariedade</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">3,000</td></tr> <tr><td>valores</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: right;">3,000</td></tr> </table>	aceitacao	2	2,500	aprendizagem	2	3,000	igualdade	2	2,500	oportunidade	2	2,500	solidariedade	2	3,000	valores	2	3,000
amor	2	2,000																												
conviver	2	2,000																												
desafio	2	1,500																												
aceitacao	2	2,500																												
aprendizagem	2	3,000																												
igualdade	2	2,500																												
oportunidade	2	2,500																												
solidariedade	2	3,000																												
valores	2	3,000																												

FONTE: DADOS COLETADOS A PARTIR DA TÉCNICA DE EVOCÇÃO.

APÊNDICE XV

QUADRANTES PARA O TERMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

QUADRO 1: QUADRO DE QUATRO QUADRANTES PARA O TERMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

	Rang < 2,6		Rang >= 2,6	
Fréquence >= 3	didatica	3	2,000	
	estudo	5	2,200	
				jogos 3 2,667 organizacao 3 3,000
2 <= Fréquence < 2	metodologia	2	2,500	
	pedagogia-da-presenca	2	2	
				compartilhar 2 3,000 envolvimento 2 3,000 planejamento 2 3,000

FONTE: DADOS COLETADOS A PARTIR DA TÉCNICA DE EVOCÇÃO.

APÊNDICE XVI

QUADRANTES PARA O TERMO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

QUADRO 19: QUADRO DE QUATRO QUADRANTES PARA O TERMO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

	Rang < 2,5		Rang >= 2,5																		
Fréquence >=	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">paciencia</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: right;">2,333</td> </tr> </table>	paciencia	3	2,333	3	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">aceitacao</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 10%; text-align: right;">2,667</td> </tr> </table>	aceitacao	3	2,667												
paciencia	3	2,333																			
aceitacao	3	2,667																			
2 <=	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">conhecimento</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: right;">1,000</td> </tr> <tr> <td>pertencimento</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: right;">1,500</td> </tr> <tr> <td>trabalho-com-familia</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: right;">1</td> </tr> </table>	conhecimento	2	1,000	pertencimento	2	1,500	trabalho-com-familia	2	1	2	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">carinho</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: right;">3,500</td> </tr> <tr> <td>dificuldade</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: right;">3,000</td> </tr> <tr> <td>recursos</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: right;">3,500</td> </tr> </table>	carinho	2	3,500	dificuldade	2	3,000	recursos	2	3,500
conhecimento	2	1,000																			
pertencimento	2	1,500																			
trabalho-com-familia	2	1																			
carinho	2	3,500																			
dificuldade	2	3,000																			
recursos	2	3,500																			
Fréquence <		<																			
2		2																			

FONTE: DADOS COLETADOS A PARTIR DA TÉCNICA DE EVOCÇÃO.

APÊNDICE XVII

- PRINCIPAIS PALAVRAS EVOCADAS COMO MAIS IMPORTANTES -

Principais palavras evocadas como mais importante	
Estudante com deficiência	Olhar, escrita, desafio, atenção, preconceito, interação, falta de profissionais, pouco conhecimento, conhecimento, paciência, pertencimento, formação docente.
Práticas pedagógicas	Aplicabilidade, aulas diferenciadas, recriar, sequência, atualização, reciclar, material de apoio(apostila), conhecimento, estudo, experiência, didática, didática.
Educação inclusiva	Direito, forma de orientar o aluno, diferença, respeito, desafio, desafiadora, vida social, humanidade, capacitação, difícil, aceitação, deficiência(ainda não há inclusão)

Termos evocados	Núcleo dos 1º s termos
Estudante com deficiência	Conhecimento=formação docente
Práticas pedagógicas	Didática e formação docente
Educação inclusiva	desafio

APÊNDICE XVIII

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO PESQUISADOR

AMBIENTE RELACIONAL, INTERAÇÕES NÃO VERBAIS, MULTIMODAIS

1. O professor é seguro?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

2. Compreende seu papel de professor?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

3. O professor percebe suas habilidades?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

4. Sua liderança é inconsciente ou ciente?

Inconsciente Ciente

Estrela ciente

Sonhadora inconsciente

5. O professor percebe a liderança como um atributo próprio?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

6. Entende que a atividade de ser professor em si é uma atividade de liderança?

Inconsciente Ciente

Estrela sim

Sonhadora não

7. O professor percebe que sua liderança interfere no resultado da turma?

Sim Não

8. O professor sente-se:

Desaparelhado Frustrado Derrotado

Estrela desaparelhada

Sonhadora frustrada

9. Os professores conhecem as experiências e história familiar dos alunos?

Sim. Como?

Estrela sim já está há alguns anos na escola, conhece as famílias.

Sonhadora sim, através das reuniões de pais.

De quais alunos:

Estrela alunos sem disciplina e com problemas pedagógicos e familiares.

Sonhadora alunos sem disciplina e com problemas pedagógicos e familiares

Não

10. As orientações dadas são entendidas facilmente?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

11. Há combinado sobre as regras?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

12. O professor se move pela sala?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

13. Ele houve? É empático? Identifica as necessidades? Cria um ambiente motivador?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

14. Como o professor lida com as conversas excessivas?

Estrela chama a atenção em voz alta

Sonhadora chama a atenção em voz alta

15. Há conversa individual, quando o aluno tem uma atitude inadequada?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

16. Qual a reação do professor mediante uma pergunta inadequada?

Estrela faz outra pergunta

Sonhadora se sente intimidada

17. Surgem situações conflituosas no relacionamento aluno/aluno

Sim. Justifique

Não

Estrela não

Sonhadora sim, devido ao perfil para trabalhar com adolescentes

18. Há situações em que os professores levantam a voz quando falam com alguns alunos?

Sim. Em que situação?

Quais os alunos?

Não

Estrela sim, quando há brincadeira excessivas

Sonhadora sim, quando há brincadeira e conversas excessiva

19. Em que situação os alunos são ignorados pelos professores?

Estrela quando está explicando matéria, não gosta de ser interrompida

Sonhadora quando se sente desconfortável com alguns alunos

20. Em que situação os professores são ignorados pelos alunos?

Estrela quando estão em grupo

Sonhadora quando estão em grupo

21. A turma respeita a opinião dos colegas?

Sim Não

Sim, em ambas as aulas

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

22. Explica bem/ claramente a matéria?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

23. Prepara aulas agradáveis?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

Consegue que o estudante aprenda? De que modo?

Sim

Não

Estrela sim, explica várias vezes de maneira diferente, e sempre se coloca na posição de estudante
Sonhadora não

24. Motiva o aluno a estudar?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

25. Faz uma avaliação justa?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

26. Desperta interesse pela matéria?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

27. Tem conhecimento da matéria?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

28. Discute temas atuais?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora não

29. Os alunos são solicitados a participarem das aulas e atividades?

Sim Não.

Justifique:

Estrela sim, sempre vão a lousa, fazer exercícios

Sonhadora sim, sempre vão a lousa fazer exercícios

30. Organização da sala de aula favorece a aprendizagem?

Sim Não.

Justifique: _____

Estrela sim, sempre em duplas produtivas

Sonhadora sim, sempre em duplas produtivas

31. O professor incentiva os alunos a participarem das atividades:

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

32. O professor faz registros?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

33. O que o professor faz quando a atividade proposta não envolve toda a turmas?

Estrela sempre pede foco

Sonhadora sempre pede foco

34. As atividades são variadas?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

35. Há intervenções individuais?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

36. Os estudantes trabalham em grupo?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

37. O professor utiliza questões abertas?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

38. O professor utiliza questões fechadas?

Sim Não

Estrela sim

Sonhadora sim

39. O professor respeita o tempo de aprendizagem de cada estudante?

Sim

Não.

Justifique. _____

Estrela não, ela treina os estudantes, através de exercícios de repetição
Sonhadora não, relata que o tempo não permite

GESTÃO DIDÁTICO-EPISTÊMICA DAS APRENDIZAGENS E DOS SABERES

40. O professor relaciona o seu conteúdo com outras disciplinas?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora sim
41. _____ Faz uso de conceitos para atingir o objetivo proposto em seu planejamento?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora sim
42. _____ Utiliza-se de uma abordagem discursiva, investigatória ou interdisciplinar? _____
Estrela investigatória
Sonhadora discursiva
43. _____ Houve provocação para suscitar dúvidas?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora não
44. _____ As hipóteses e os erros que surgiram foram levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora não
45. _____ Há uma instrução no início de cada aula?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora sim
46. _____ O professor utiliza auxílios didáticos para suas aulas?
 Sim
 Quais? _____
 Não
Estrela sim, jogos online e de tabuleiro
Sonhadora sim, uso de nets e jogos que produz
47. _____ Há orientação individualizada?
 Sim Não

Estrela sim
Sonhadora não

48. A linguagem do professor é adequada a idade dos estudantes:

Sim Não

Estrela sim
Sonhadora não

49. O professor faz retomada de conteúdo anterior?

Sim Não

Estrela sim
Sonhadora sim

50. O professor repete várias vezes o conteúdo?

Sim Não

Estrela sim
Sonhadora não

51. Os erros são vistos como naturais e necessários para a aprendizagem?

Sim Não

Estrela sim
Sonhadora sim

52. Há diversificação das atividades?

Sim, para todos.
 Sim, para estudantes com alguma deficiência.
 Não

Estrela não
Sonhadora sim, para estudantes com deficiência

53. Que estratégias o professor utiliza, para que haja aprendizagem por parte do aluno?

Estrela memorização
Sonhadora memorização

54. Instiga a capacidade de análise dos estudantes?

Sim Não

Estrela sim
Sonhadora não

55. Estimula a capacidade de síntese dos estudantes?

Sim Não

Estrela não
Sonhadora sim

56. Estimula o estudante a falar em como ele chegou aquele resultado?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora não
57. Busca refletir sobre a capacidade dos estudantes de integrar um novo conhecimento a um fato estudado antes?
 Sim Não
Estrela sim
Sonhadora sim
58. As instruções são dadas de maneira:
 Simples
 Com complemento emocional (você consegue, é um pouco mais difícil que o anterior).
 Com complemento metodológico (use cadernos, exercícios anteriores, dicionário).
Estrela com complemento emocional
Sonhadora com complemento metodológico
59. Os estudantes apresentam os resultados de seus trabalhos?
 Em grupo Individual
Estrela em grupo e individual
Sonhadora em grupo e individual
60. As atividades são de:
 Memorização Análise Repetição
Estrela repetição
Sonhadora memorização
61. Durante a aula tem:
 Conversa Confusão Calma
Justifique:
Estrela conversa
Sonhadora conversa
62. A supervisão auxilia o professor, mesmo sem haver o pedido?
 Sim Não

Estrela não
Sonhadora não
63. Como recurso, o professor utiliza-se de:
 lousa filmes documentos recursos visuais
 livros imagens

Estrela lousa, jogos, nets, livros, folhas avulsas
Sonhadora lousa, lousa interativa, livros, jogos, nets.

APÊNDICE XIX

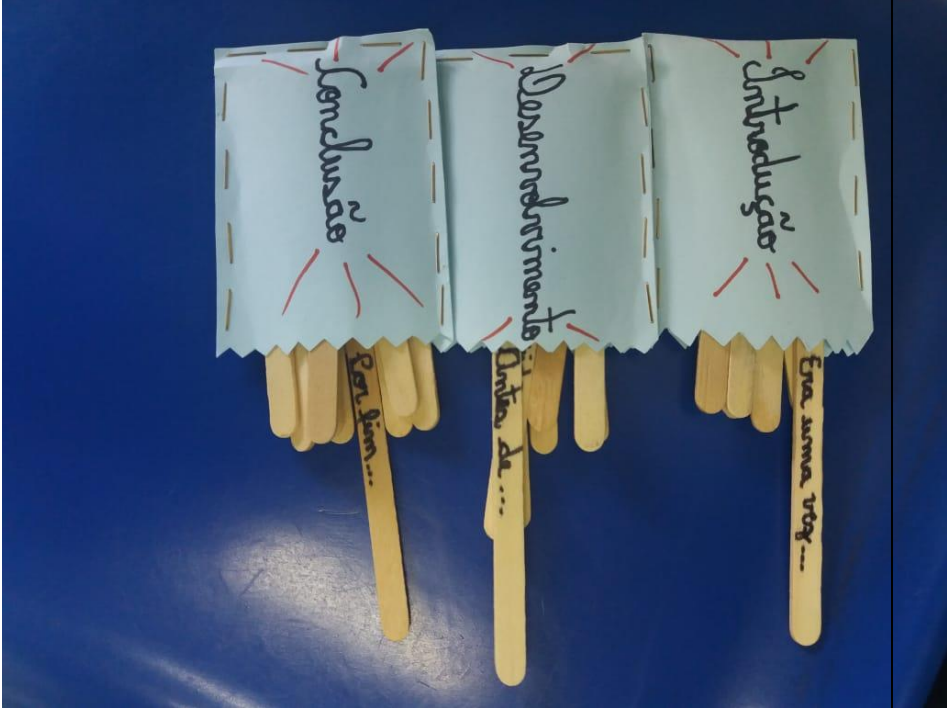
OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS¹¹

DIÁRIOS DE CAMPO

Quadro 20 - AULAS DE PORTUGUÊS: Professora Sonhadora

Aulas 1 e 2 Terça-feira Horário de 8h40 às 9h30 e 9h50 às 10h40	Habilidade: Compreender e interpretar estórias em quadrinhos	Foi entregue para os estudantes 1 folha com uma história em quadrinhos sem o diálogo. Os estudantes foram orientados a produzirem um texto, seguindo a sequência dos quadrinhos. Durante o tempo da aula, a professora andou pela sala e deu orientações individuais para os estudantes. Para o estudante autista, o A, foi adequada a atividade: ela pediu que ele desenhasse o que havia entendido da história. Como o garoto é um bom desenhista, ficou bem à vontade para cumprir a tarefa. O estudante B, com TGD, Transtorno Global do Desenvolvimento, não conseguia terminar a tarefa. Ao ser indagado, disse que não via sentido na atividade. E explicou, (para os colegas) que ia entrar na Universidade, para fazer o curso de Games, mas alguém lhe disse que ele não aprenderia, pois tem um probleminha. A professora deu mais tempo para entregar a lição; ficando para a próxima aula. Ao final da aula, ela disse que não se sente segura quanto às orientações que dá, mas faz mesmo assim, na tentativa de acertar. Relatou que tem muitas dificuldades com o aluno B. Acha que ele é maldoso nas palavras, pois faz muitas perguntas sem sentido.
Aulas 3 e 4 Segunda-feira Horário de 7h às 8h40	Habilidade: Estratégias de leitura e caracterização de gêneros	Aula expositiva com uso da lousa e do livro didático. Os estudantes copiaram as explicações do livro no caderno e fizeram os exercícios. Quando os alunos tinham dúvida, iam até a mesa da professora. Hoje, ela me pediu que desse uma olhada na escrita de um estudante. Ao conversar com o mesmo, descobri que tem astigmatismo e está sem os óculos, porque quebrou. O fato foi informado à professora, mas ela não fez nenhuma pergunta ao estudante.
Aulas 5 e 6 Segunda-feira Horário de 7h às 8h40	Habilidade: Aprender a pesquisar no netbook: tema classes gramaticais	A pesquisa é feita em dupla, que são chamadas na escola de “duplas produtivas”. Essa dupla é escolhida pela professora, de acordo com critérios pedagógicos. Ela explica oralmente como deve ser feita a pesquisa e, depois, passa na mesa da dupla que tiver dúvidas. Durante o trabalho da pesquisa, ela chamou alguns estudantes para olhar o caderno. O caderno de B estava todo misturado. Difícil de encontrar a matéria de Português. Ela explicou para ele da importância de se ter um caderno organizado, que isso facilitará na hora de estudar. Ele argumentou que, para ele, é mais fácil misturado. Que ele acha tudo que precisa. Ela, então, saiu da sala, buscou “postiches” coloridos e colocou no caderno de B, separando os conteúdos. Enquanto ela estava fora, o estudante B, conversava com os colegas e dizia que achava a escola uma prisão, que estava perdendo mais da metade da vida dele ali dentro. Alguns colegas concordaram.
Aulas 7 e 8 Segunda-feira Horário de	Habilidade: Estratégias para produção de texto	A aula também foi em duplas produtivas. A professora, passou pelas duplas pedindo que cada uma escolhesse 3 palitos. Nos palitos havia frases para a produção de texto: a primeira escolha comporia a parte da introdução; a segunda, o desenvolvimento; e a terceira, a conclusão. Os estudantes gostaram muito da lição dessa maneira. Como tem acontecido, nas aulas anteriores, a professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) foi buscar o estudante A para ser

¹¹ Todas as aulas se iniciam com a habilidade do dia escrita na lousa, norma da SEESP.

7h às 8h40		<p>atendido, mas, hoje a professora regente não autorizou a sua saída. Justificou que era uma lição importante e que o mesmo precisaria ficar na aula. Ela, então, colocou-o em dupla com outro estudante que gosta muito de escrever, o que facilitaria que o mesmo executasse a tarefa. A ficou muito bem na dupla. O estudante B, não aceitou fazer a lição em dupla.</p> <p>Foto do material pedagógico usado para esta prática:</p> 
Aulas 9 e 10 Segunda-feira Horário de 7h às 8h40	<p>Habilidade:</p> <p>Desenvolver a oralidade: apresentação de trabalho</p>	<p>Apresentação em grupo do livro “O flautista misterioso e os ratos de Hamelin”, Literatura de Cordel de Bráulio Tavares. Cada grupo apresentou o trabalho do livro da maneira que achou melhor. Essa é uma prática inicial descrita pela professora, para poder avaliar melhor o desempenho dos estudantes e a autonomia dentro e fora do grupo. A partir dos próximos trabalhos, ela já terá argumentos para intervenção no modo de trabalho do grupo. As avaliações serão realizadas de modo individual para não expor o estudante frente aos colegas. Ao fim da aula, a professora se mostrou muito satisfeita com o desempenho do estudante A na apresentação do trabalho.</p>
Aulas 11 e 12 Segunda-feira Horário de 7h às 8h40	<p>Habilidade:</p> <p>1ª aula: conversa sobre o Conselho E 2ª aula Estratégias para o uso dos porquês.</p>	<p>A primeira aula foi dedicada a uma conversa com a turma sobre o que aconteceu no Conselho. Nessa escola, uma das reuniões de Conselho é feita com os estudantes e a equipe gestora. São feitas perguntas para os estudantes sobre o desempenho dos professores em sala de aula e se conseguem manter a disciplina na turma. Ela verbalizou para os mesmos, a tristeza que estava sentindo, vinda da avaliação que fizeram de sua aula, principalmente na questão da disciplina. E que, a partir de agora, ela seria mais rigorosa neste quesito. Alguns estudantes se manifestaram, dizendo que tem aulas que eles são mais indisciplinados (inclusive citando o nome do professor), que foi por impulso, que acabaram falando o nome dela (número maior aulas de Português na semana). Pediram desculpas.</p> <p>A professora então, retoma a aula sobre o “uso dos porquês” e enquanto escreve na lousa, um aluno fala: “A senhora não sabe o que a Professora X faz com a gente; ela avisou antes que se falássemos o nome dela, no Conselho, íamos ter um castigo”. A professora olhou, para ele, para mim, sorriu e comentou: “Agora vou aprender”. No fim da aula, os estudantes em fila, foram até a professora e deram um beijo nela.</p>

<p>Aulas 13 e 14 Segunda-feira Horário de 7h às 8h40</p>	<p>Habilidade: Seria aplicação da AAP- Avaliação da Aprendizagem em processo (prova vinda da SEESP), mas não ficou pronta. Então, decidiu pela retomada da aula/habilidade anterior “Sinais de pontuação.”</p>	<p>Pedi que os estudantes abrissem o caderno nos exercícios de pontuação para a correção. Eles não sabiam até onde ela já tinha corrigido. Ela deu a dica que eles poderiam colocar um certinho na frente de cada exercício já corrigido. Parou a aula para falar da confusão que estão fazendo nos dias das aulas de Português e Inglês. Relembrou que as aulas de Inglês, só são nas sextas-feiras. Retomou a cópia das atividades no quadro. Deu um tempinho para que respondessem no caderno. Para correção, perguntou quem queria ir à lousa para responder. Um estudante se ofereceu e junto com a turma foi preenchendo as atividades. A turma demonstra uma maturidade muito interessante nessas correções na lousa; eles sempre contribuem de maneira agradável com quem está lá na frente.</p>
<p>Aulas 15 e 16 Segunda-feira Horário de 7h às 8h40</p>	<p>Habilidade: Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas em situações de fala e escrita em diferentes gêneros.</p>	<p>Logo no início da aula, a professora retomou o combinado da semana passada: cabelos presos, devido ao surto de piolho na escola e também mostrou a bucha e o detergente para quem escreve nas carteiras. Escreveu a habilidade na lousa e já iniciou a cópia do exercício. A professora do AEE retira o estudante A da sala e o estudante B, não foi à escola hoje. Quando já estava na questão 2, um aluno perguntou de onde eram aquelas perguntas. Ela respondeu que era de um texto que ela leria para eles, assim que terminassem de copiar. Enquanto escrevia, um aluno perguntou se era para copiar. A professora respondeu: “Não, é para a lousa ficar bonita”. O mesmo estudante insiste: “Tô com maior sono tia, deixa eu dormi no seu colo”. A professora só olhou. Ao terminar de colocar as atividades na lousa, começou a comentar com a sala sobre o resultado da AAP, que fizeram a prova de qualquer jeito, sem atenção nas questões e isso deu num resultado ruim. Retoma as orientações da atividade: “Depois que TODOS terminarem de copiar, vou ler a historinha para vocês responderem as perguntas. Não tentem responder enquanto eu leio. Faremos um resumo juntos e, depois, é que vão responder.” Dá uma parada e pergunta para um estudante da 3ª fila, porque está de capuz. O estudante, do início da aula, sem hesitar, fala que esse colega de capuz é doido, só porque cortou o cabelo, não quer tirar. O aluno, do capuz, começa a chorar. A professora chama esse aluno para conversar, fora da sala. Eu que fiquei na sala, e logo percebi que os colegas começaram a chamar a atenção do que falou, dizendo que ele tem que respeitar as pessoas. A professora volta com o aluno do capuz e chama o que falou para conversar fora da sala. Ao retomar o ritmo da aula, durante a leitura do conto “Festa no Céu”, recontado por Yara Najmar e Vera Calabria, ela consegue inserir o fato ocorrido na sala dentro do conto, gerando uma discussão mais consciente dos atos que cometemos, quando estamos no coletivo e como isso prejudica ou não a nossa convivência. Durante o recreio, a professora me disse que fica frustrada com essas situações. Os estudantes vêm de situações vulneráveis em casa, e que não sabe como resolver todos esses problemas. Viu uma saída, no conto, que lhe ajudou de maneira, mais simples, entrar no ocorrido durante a aula, o que, aliás, tinha planejado uma abordagem diferente.</p>

Fonte: Dados coletados durante a observação de aulas da Professora de Português.

Estudante A- autista


Estudante B- transtorno global do desenvolvimento sem especificação

APÊNDICE XX

OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA DE MATEMÁTICA

Quadro 20 - AULAS DE MATEMÁTICA: Professora Estrela

Aulas 1 e 2 Terça-feira Horário de 10h40 às 12h20	Habilidade: Aprender a encontrar medidas na reta numérica	Para explicar a reta numérica, a professora anda na frente da sala, demonstrando para que lado a reta aumenta e para que lado ela diminui. Faz várias perguntas orais para os estudantes sobre esse aumentar e diminuir da reta. Desenha duas retas na lousa e pede que os estudantes refaçam no caderno. Explica que fazer uma reta não é tão fácil, mas que passará de mesa em mesa, ensinando como se faz. E, assim, faz. Pega na mão de cada aluno, demonstrando o procedimento. Para o aluno A, permite que ele tenha menos perfeição na realização da mesma. Mas, ele capricha e é elogiado pela professora. O estudante B chega até a professora e diz que tem um colega “tirando sarro da cara dele”. A professora, então, chama o colega e conversa com ele, explicando a situação de B. O colega compreende e pede desculpas. A professora é tutora da turma, e vai ter uma conversa, com a sala toda, sobre a questão das diferenças na sala de aula.
Aulas 3 e 4 Segunda-feira Horário de 10h40 às 12h20	Habilidade: Aplicação da AAP- Avaliação da aprendizagem em processo	Aplicação da avaliação individual. A professora lê toda a prova com a turma, antes de iniciar, e explica que não poderá tirar dúvidas, durante a mesma. Um aluno começa a chorar enquanto faz a prova. Ela vai até a mesa dele e pergunta o motivo. Ele diz que não está conseguindo resolver uma questão. Ela faz a leitura com ele de novo e faz algumas perguntas. Ele sorri e dizendo que agora entendeu e começa a fazer a questão.
Aulas 5 e 6 Terça-feira Horário de 10h40 às 12h20	Habilidade: Compreensão e realização de problemas com fração	A professora inicia falando das atividades que serão realizadas. Distribui a folha e lê cada um dos exercícios junto com a sala. O estudante A levanta a mão e diz que é burro. Ela para a explicação e diz que não tem ninguém burro. Monta as duplas produtivas e ele se recusa a participar. Insiste que fará sozinho. Após a explicação, pede que eles façam somente o número 1, marca, no quadro, 20 min para a realização da lição, passa de mesa em mesa, tirando dúvidas. Terminado o tempo, escolhe uma dupla para ir até a lousa, resolver o exercício. A turma participa junto na correção.
Aulas 7 e 8 Segunda-feira Horario de 10h40 às 12h20	Habilidade: Trabalhar lógica em jogos online	Em duplas produtivas, os estudantes jogam o jogo <i>online</i> “Dragon”, disponível em dragonlearn.com.br . O jogo é de um <i>site</i> educacional, e cada estudante recebe uma senha particular para uso e uma senha de convite para os familiares entrarem em casa para conhecer. O jogo é composto por desafios lógicos, que envolvem o raciocínio, a paciência, a criatividade e o trabalho em equipe. Neste jogo, o estudante A ficou bastante envolvido, inclusive sendo um dos primeiros a terminar o desafio. A partir desse momento, ele aceitou trabalhar em duplas, para auxiliar colegas e dividir conhecimento das estratégias.
Aula 9 e 10	Habilidade: Retomada para consolidar	A professora pede que dois estudantes distribuam o livro didático para as duplas. Após a entrega, pede que abram na página 179 e fala os números de exercício que serão realizados. Ela lê o primeiro exercício e diz para a turma: “Eu estou com muita dúvida nesta questão. Vocês precisam me

<p>Segunda-feira Horário de 10h40 às 12h20</p>	<p>exercícios com fração</p>	<p>ajudar”. Os alunos, então, dão suas opiniões de como resolver e chegar à solução. Após as falas, ela diz: “está bom, já tiraram a minha dúvida”. Ela completa dizendo que eles têm que ler e tentar aprender a pensar sozinhos, que isso é muito importante para o processo de aprendizagem. Um aluno completa: “Se a professora der a resposta, a gente não aprende”. Para a correção na lousa, ela resolve de maneira incorreta, para que os estudantes, mostrem onde está errado. Acaba a aula e me diz: “Eu amo os 6º anos, São maravilhosos! ”.</p>
<p>Aulas 11 e 12 segunda-feira Horário de 10h40 às 12h20</p>	<p>Habilidade: Treino de habilidades socioemocionais e interativas com o jogo Mind Lab. Laboratório Mind Lab</p>	<p>Jogo de tabuleiro com 4 jogadores. A professora montou os grupos, distribuiu os tabuleiros. Antes de iniciar, na frente da turma, fez toda a explicação do jogo e das estratégias para ganhar pontos. Após o início de cada grupo, passou por cada um para solucionar dúvidas e dar dicas de novas estratégias. Os estudantes adoraram. Segue foto do tabuleiro:</p> 
<p>Aulas 13 e 14 Segunda-feira Horário de 10h40 às 12h20</p>	<p>Habilidade: Revisar matéria para a AAP e ensinar expressões para quem não aprendeu no 5º ano</p>	<p>A professora entrega uma folhinha com 6 atividades. Lê todas com os estudantes e explica cada uma. Ao término da leitura de todas as questões, retoma a questão nº1. Explica de novo e coloca o tempo de 10 min na lousa para os alunos copiarem e resolverem com suas duplas. Passa pelas mesas para observar quais as duplas desenvolvem com facilidade e quais apresentam dificuldades. Na correção, feita na lousa, vão duas duplas para explicarem como resolveram o problema: uma dupla, que resolveu com facilidade, e outra, que apresentou dificuldade. As duplas se ajudam na lousa. Mesmo depois da resolução, ela pergunta se ainda existem dúvidas, caso exista, ela dá os comandos para a resolução do problema nº2 e passa nas mesas, para explicar melhor o que ainda não foi esclarecido do nº1. Usa essa prática para todas as questões. Um garoto “dorme” durante um exercício. Ela o acorda e ele diz que estava sonhando com ela. Ela pergunta, se estava rica no sonho. Ele respondeu que não, que estava juntando as coisas para ir embora. Ela insiste: “Eu estava bem? ”. Ele respondeu que sim. Ela: “Então está ótimo”. Nessas aulas, foram resolvidos 3 exercícios.</p>
<p>Aulas 15 e 16 Segunda-feira Horário de 10h40 às 12h20</p>	<p>Habilidade: Continuação da revisão para a AAP</p>	<p>Continuação da folha de exercícios. A professora retoma os exercícios de 1 a 10. Dá até as 12h para que todas as questões sejam resolvidas, como se fosse no tempo da prova. Individual e sem consulta. Entrega as folhinhas e marca o tempo. Enquanto os estudantes fazem, ela me pede para aplicar a AAP, para o estudante (A). Fui com ele até a sala de leitura. É sabido que sem as adequações, o estudante não conseguiria realizar a prova. Das 12 questões, conseguiu acertar 3. Ao voltamos para a sala, sugeri à professora a realização da adequação da avaliação. Ela me perguntou como seria; Disse que poderíamos usar imagens, o que facilitaria a compreensão de A. Perguntou se eu poderia fazer uma para ela. Disse que sim. Entregarei na próxima semana. Dado o tempo, ela realizou a correção de todas as questões. Ao final, fez um</p>

		levantamento do número de acertos de cada estudante. Deu uma chamada de atenção nos que acertarem abaixo de 7. Argumentou que há duas semanas estão fazendo esses modelos de exercícios e não poderiam errar mais.
--	--	--

Fonte: Dados coletados durante a observação de aulas da Professora de Matemática.

estudante A- autista

estudante B- transtorno global do desenvolvimento

APÊNDICE XXI

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- Fale sobre sua prática pedagógica, se elas mudaram ao longo de sua carreira e se você acha que elas conseguem atender a turma toda.
- Fale um pouco de como a sua prática contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, incluindo os estudantes com deficiência.
- Fale um pouco da relação da Escola de Tempo Integral com a sua prática, principalmente se esse espaço-tempo diferenciado contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

APÊNDICE XXII

DADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

PROFESSORA DE PORTUGUÊS SONHADORA

Fale sobre sua prática pedagógica, se elas mudaram ao longo de sua carreira e se você acha que elas conseguem atender a turma toda.

Eu acho que a nossa didática é voltada à prática, elas são voltadas às práticas, a gente não consegue trabalhar sem um roteiro, um direcionamento. O mais importante é prestar atenção às necessidades dos alunos. Os focos são as habilidades. Aí, a gente trabalha em cima das defasagens apresentadas naquelas habilidades, aí a minha organização em aula fica em cima das habilidades, então, se eu pego um aluno que não conseguiu completar a habilidade escritora, vou trabalhar em cima da escrita, produção de texto... Quanto à rigidez do cronograma, a gente vai ter que adequar, não tem jeito. Adequar igual te falei, eu vou acabar deixando alguma coisa por fazer, para poder sanar essa dificuldade da escrita dele, em relação à pontuação, parágrafo. Em algum momento, isso vai refletir, não tenha dúvida, em algum momento, a gente vai deixar de cumprir. E o problema não é só comigo, não, nos alinhamentos, a gente conversa sobre isso: essa quantidade enorme de habilidades. Este ano, com essa mudança, muitas habilidades para serem cumpridas, pouco tempo. Aí, a impressão que nós temos, olhando, é que essas habilidades são do ano inteiro, aí a gente fica esperando para ver se é.

Se a gente seguir o cronograma a ferro e fogo, não conseguimos atender às necessidades dos estudantes. O que eu tento fazer? Diversificar as aulas, uma hora eles pintam, outra hora eles consultam o net; uma hora é lousa, atividades, livros, tentar trabalhar com a mesma prática mais de uma habilidade. Então, numa atividade abordo várias habilidades. Não podemos flexibilizar, mas por enquanto a gente tem que seguir mais ou menos, a gente vai dando nosso jeitinho. A escola permite 100% de inovação nas práticas, não tenho que reclamar não. Tenho dezesseis anos de magistério e entrei aqui este ano, o que mudou ao longo dos anos foi a preocupação em diversificar as aulas. Não tinha essa preocupação em diversificar as aulas. Era só lousa, giz, livro. Lousa, giz, livro, agora não, agora trabalho bastante com leitura, coisa que eu não conseguia fazer, até porque não tinha tempo na regular, aqui eu consigo de focar. Agora, consigo trabalhar a leitura em várias etapas. Nossa, mudou da água para o vinho. Foi a experiência também, a gente vai aprendendo com a experiência dos outros.

- **Fale um pouco de como a sua prática contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, incluindo os estudantes com deficiência.**

É a primeira vez que eu pego casos assim, nunca tinha trabalhado. Até trabalhei, no ano passado, no ensino médio com dois alunos, mas aparentemente eles não tinham nenhuma dificuldade. Mas eram bagunceiros, dispersos. Chamando os pais para conversar, eles tomavam medicação, tomavam Ritalina, que a gente não sabe até que ponto resolve. Laudo, eles não tinham, não tinham laudo médico nenhum. Em algum momento da idade deles devem ter ido a algum médico, porque receitaram essa tal de Ritalina para dar uma acalmada no comportamento, mas nunca tinha vivenciado isso assim.

. Porque, por mais que a gente faça, fique diversificando a aula, eles ficam sentados o tempo todo. Que horas eles se movimentam? Na hora da troca de aula, na hora dos intervalos e almoço, e na aula de educação física, quando é aula prática, porque quando é teórica, é na sala de aula. Até que ponto isso é bom para os alunos, essa (...) pra ele extravasar? Não sei.

. Eu me sinto angustiada, fico tentando imaginar que outra forma poderia fazer para ajudá-los. Não é nem frustração é angústia. É saber que posso ajudar, mas não sei de que forma. E aí fico pedindo a tua ajuda, amiga, fico atrás de você....

. Eu me coloco assim, eu me coloco no lugar de uma mãe, do que eu não gostaria que fizessem com o meu filho. Por isso, chamar para conversar com o responsável, porque é uma situação que está me incomodando, como devo agir com ele (com o B). Então, eu quero saber o que acontece, poder entender e poder avaliar até que ponto é um aluno que precisa de um cuidado especial, ou até que ponto é um aluno que precisa de limites. Pela postura dele até então parece que ele só precisa de limites, coisa que ele não tem.

Fale um pouco da relação da Escola de Tempo Integral com a sua prática, principalmente se esse espaço-tempo diferenciado contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência

Eu não sei até que ponto é favorável esse tempo todo que eles ficam na escola, não sei, ainda tenho um pé atrás com relação ao tempo. Eu acho um tempo muito, muito grande para as necessidades deles, eles ficam muito tempo aqui, eu acho que é difícil.

Com o estudante A, eu percebi que ele é voltado para o desenho. Então, nessa parte do livro que vocês leram, depois eu pedi para que ele desenhasse; daí eu já consegui trabalhar com o (A). Não consegui trabalhar mais, por quê? Porque eu tenho que dar conta dos outros. Então, eu sei que ele copia, se deixar ele fica o dia inteiro copiando, mas eu sei que não deve ser algo prazeroso para ele.

Às vezes, eu fico aqui me angustiando, achando que não estou fazendo o certo, mas também não sei o que é certo e errado.

São coisas que a gente vai aprendendo com o tempo, não é nada que a gente já saiba. Eu estou aprendendo com eles.

.Eu estou gostando da experiência. Eu gostaria de ter um tempo maior para me dedicar. Quando os parceiros vieram para cá, a demanda foi essa: capacitarem a gente para trabalhar com essas situações, porque as situações elas chegam para gente, né? Não adianta, a escola se diz inclusiva, mas até que ponto nós estamos preparados? Não estamos.

E aí, a minha angústia é essa, não é nem assim... é que nem o A. Sinto que estou sacrificando, fazendo ele copiar. Eu percebo que ele tem dificuldade de copiar da lousa; então, eu deixo um caderno pra ele, separei duplas produtivas. Então, o aluno precisa ajudá-lo, estou sempre perguntando: gente, vocês ajudaram o A? Mas o A é um caso diferente do B.

. São os opostos. A gente acaba ficando perdida. O que eu percebo no B? Além de ser uma pessoa, um aluno hiper negativo, ele é muito negativo, ele nunca está satisfeito com nada, tudo que a gente ensina para ele não vai servir para nada. Inglês? Meu!!! E eu já expliquei pra eles: gente, vocês não aprendem inglês porque um dia vão sair do país, não é pra isso que a gente aprende. A gente aprende, porque nós trabalhamos numa cidade portuária, nós moramos numa cidade portuária. Quem garante que amanhã vocês não vão ter um emprego no porto? Tudo isso eu converso. Só Jesus!

- ENTREVISTA NARRATIVA

**PROFESSORA DE MATEMÁTICA
ESTRELA**

Fale sobre sua prática pedagógica, se elas mudaram ao longo de sua carreira e se você acha que elas conseguem atender a turma toda

Prática pedagógica é o jeito que eu ensino. É o jeito que eu faço para que o aluno aprenda a matéria. Procuro fazer com que os alunos pensem que a aula de matemática é fácil, para gostarem um pouquinho.

Eu gosto de explicar tudo direitinho, eu gosto de dar os comandos, deixar bem claro o que eles têm que fazer, as regras: olha você tem que fazer isso. Ainda mais para pequenininho, né? você tem que fazer isso, isso e isso. Eu gosto que eles sentem em duplas produtivas. Agora, que eu já tenho o controle mais da classe – eu gosto muito de ter o controle, o domínio, porque se não tenho o controle, eles não aprendem. Ainda mais sexto ano. Agora, eles já conseguem trabalhar em dupla, em trio, sem me dar trabalho, sem alvoroço eles já perceberam o que têm que fazer. Eu gosto muito de um ajudando o outro, essa prática eu gosto, um ajudando o outro; além de me auxiliar, às vezes, a fala do colega é mais fácil dele entender.

. Ah, eu me formei há 20 anos atrás. Aqui, tenho 7 anos, desde que começou o tempo integral. Eu sempre tive um jeito com eles, mesmo quando eu comecei, eles sempre gostavam de mim e sempre tive um jeito. Mas a gente vai melhorando né? Vai melhorando, vai pegando prática. Vê o que dá certo, o que não dá certo, a experiência faz diferença. A paciência continua, graças a Deus. Mas, melhorou. E os cursos também que a gente faz, né? Eu fui num curso uma vez que aí eu mudei muito a minha prática. Foi lá em Serra Negra, a gente ficou uma semana, curso, curso, de dia inteiro, dia inteiro, curso oferecido pelo Estado, na época em que investiam na gente: foi um curso tão bom, eu era aluna, na minha mesinha só aluno, só tinha aluno ali, aí o professor tratava a gente como se a gente fosse aluno do sexto ano. Te dava um monte de problemas pra você resolver, difíceis, e aí eu: professor! ele nunca me dava as respostas. Aquilo me deixava tão irritada, aquele homem!!! Ele ia fazendo eu tirar minhas próprias conclusões. E eu não fazia isso com o aluno. O aluno me chamava uma vez, na segunda eu já falava: faz assim! Ele não aprende, ele não constrói o aprendizado. Depois desse curso, eu aprendi que não posso dar respostas, o que você acha se fizer assim? ele é que tem que construir sozinho. E eu mudei, depois desse curso eu mudei. É um curso que todo mundo devia fazer. Apesar de nem é todo mundo que aproveita. Você que quando a pessoa tá receptiva a aprender, né. Muita gente no grupo, falava: eu não vou fazer isso não, dá trabalho! É muito mais fácil falar a resposta, quando eu não dou a resposta, ele (aluno) me chama seis, sete vezes na mesa dele. Se eu dou a resposta, ele fala: tá bom professora, acabou.

Hoje eu procuro conciliar o tempo das minhas aulas com a aprendizagem deles, o que eu tenho que priorizar, e aquele conteúdo que precisa mais de tempo, eu fico. Eu não quero saber se eles estão me apertando. O importante é ele aprender, é a minha consciência tranquila.

A escola permite a inovação das aulas, até aberta a gente.

Eu acredito que a Matemática é pra vida, né? A matemática, nossa, ela...possibilita trabalhar com jogos, com Net. Fazer com que ele veja na prática, né? Agora vou começar a trabalhar com eles operações com frações nos Nets, em forma de jogos. Pra eles perceberem que dá para usar na Matemática na vida, né? Se virarem, né?

- **Fale um pouco de como a sua prática contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, incluindo os estudantes com deficiência.**

Não, esses que têm necessidades especiais, eu não consigo atender. Talvez, seja até um pouco de negligência, porque veja só: o B, tudo bem que na minha aula ele aprende o básico do básico, mas se eu sentasse ao lado dele, ele aprenderia mais. O A eu não sei, se ele aprenderia mais, mas o B aprenderia. Mas eu não posso largar a turma e sentar do lado dele. Entendeu? Talvez, se tivesse menos alunos. Tentei sentar ele ao lado de alguém, ele não aceita. O único dia que eu consegui que ele sentasse, foi no dia da pesquisa dos nets: o pessoal que senta na frente dele ficava o tempo todo virando: B, precisa de ajuda? Eu falei: B, porque você não senta com seus colegas, já que eles são tão prestativos? Aí, ele foi. Meu Deus, eu não acredito. Ele não foi na carteira. Aí, ele teve uma aprendizagem com os colegas.

. Ele, eu acho que ele evolui, mais do que o A.

Olha, aqui, ... é que eu dava aula numa escola muito boa também, do regular. Tinha diretor presente. Era uma escola boa. O que difere lá daqui? O professor aqui não falta. Aqui, a gente sempre tem alguém para dar para os alunos e lá não. Lá o professor saiu de licença, e aí não tem ninguém no lugar. Aí eles (meninos) ficam no pátio gritando e aí você não aguenta os gritos e é você que falta no outro dia. Às vezes você está numa sala, a sala 3: a sala 2 tá sozinha, a sala 1 tá sozinha, você se vê louca! Você fecha vidro, fecha porta, um barulho, um barulho, um barulho, que você não aguenta. Então, a falta de professor, porque aqui, não tem.

Aqui, o que acontece quando um professor falta, nós mesmos substituímos. É assim: a jornada de um professor do Estado são 32 aulas, todo mundo pega 32 aulas. Então eu não posso dar nenhuma a mais. É contra a lei. Aqui, ninguém pega 32 aulas, a gente só pega 26, 27, e fica com esse saldo, para quando falta alguém você entrar. Quando não falta ninguém, ficam aulas sobrando, você ganhar por elas. Isso é interessante, porque não passa das 32 que é proibido por lei. Mas nunca precisa porque todo mundo tem 4, 5 sobrando, na semana é muita aula sobrando. Para substituir colegas doentes quando precisam, doentes, isso acontece. Aqui, não tem tanta licença, porque você não escuta tanto barulho, você não se vê louco, como nas outras escolas. Isso funciona, esse caminho do Integral funciona: o professor presente. Aqui o menino não fica sem aula e ninguém pode reclamar, porque está na lei, você tem de dar até 32 aulas e só dá 26. Tá faltando 4, 6. Você pode substituir 6, por semana, cada um de nós.

Nesse tempo que eu tenho, eu não posso pegar os alunos, eu atrapalho outras aulas. Eu por exemplo, não estou substituindo ninguém, estou aqui estudando ou preparando alguma coisa. Só consigo tirar alguns alunos que ninguém se importe. Por exemplo, o C. O C, parece que não aprende em aula nenhuma. Então se você quiser tirar o C, os professores não vão se importar. Ele e o A, acho, que não assimilam meio que nada da aula comum. Eles vão assimilar se você trazer pra cá. Nós fizemos, eu e a professora K, que foi embora, no ano passado. Nós tirávamos o C. Vamos alfabetizar o C, vamos. No início da alfabetização o menino foi aprendendo, aprendendo, aprendendo, daqui a pouco foi esquecendo, foi esquecendo, foi esquecendo. É muito estranho o C. Hoje eu ensinava a, e, i, e fazia bastante: “a” é de ba, “a” de casa e ele: ah professora” “a” de isso e aquilo. No outro dia, “a” C? ele não dava nada. Então esses tempos seriam pra isso.

- C = Estudante C tem Deficiência intelectual

Fale um pouco da relação da Escola de Tempo Integral com a sua prática, principalmente se esse espaço-tempo diferenciado contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência

Ah, esses alunos? *Eu não sei...Não, ele está melhor aqui do que numa regular. É fato. Se ele estivesse lá no (cita o nome de uma escola), coitado, estariam tirando sarro dele. Lá não teria o respeito. Aqui a socialização é muito melhor, porque a gente trabalha projeto de vida, trabalha o aprender a conviver. Você que agora a classe não tira mais sarro do B. Depois que eu conversei com a classe, que o B é especial, esperei ele sair e conversei com a classe. Acabou, ninguém tira mais sarro dele. Em outras escolas não querem saber se é especial ou não, tiram mesmo o sarro. Aqui é uma boa escola para essas necessidades, sim.* Mas eu não sei até que ponto nós somos tão diferentes assim para ensiná-los.

Por exemplo o aluno “B”. Ele acha que ele é burro, é.

Ele tem a autoestima lá no pé.

. É que você não estava no dia em que eu dei uma aula de mind lab de jogo, de lógica. Ele tinha que ver o caminho do pirata chegar no tesouro, e tinha que fazer várias estratégias mentais. Ele era o aluno que fazia mais rápido. Mentalmente. Ele chegou. Quando são jogos, ele topa sentar em dupla, trio, quarteto, tudo ele topa. E eu falei pra ele, que ele é bom nisso. Ele fala não. E eu, como não? Acabou na frente de todo mundo. Falou em jogo, ele não se nega a nada. Qualquer lugar, ele vai.

. Eu falho, eu acho.

. Eu acho que, se ele tiver uma pequena evolução, eu avalio, comparado com ele mesmo. Mas por que eu acho ainda que não atendo? Porque eu acho que essas crianças têm que ir para escola regular. Mas eu acho, eu não tenho filhos, mas se eu tivesse um filho e se eu tivesse dinheiro, e tivesse um filho assim, eu poderia até colocar numa escola regular, meio período, pra ele conviver. Mas se eu tivesse dinheiro, eu iria pagar uma professora pra ficar sentada do lado dele, com dedicação, ensinando, ajudar na lição de casa, eu como mãe ajudaria, claro. Porque ele tem que ter uma atenção especial, porque eu dou uma aula igual a todo mundo, que ele vai aprender, vai, mas se tivesse uma atenção especial minha, ele aprenderia mais rápido.

-Eu digo assim: o A. Vamos supor que ele tivesse um acompanhamento adequado, ele estaria alfabetizado. A gente teve um autista aqui que saiu, ano passado, alfabetizado, e era tipo A bem autistão mesmo. Ele sabia ler e escrever, foi muito bem trabalhado. Ou seja, ele conseguiu, num prazo de 4, 5 anos, sair alfabetizado, ler e escrever perfeitamente. Porque ele foi trabalhado com uma professora ao lado dele, a mãe conseguiu na justiça e ele sabia ler e escrever, aqui no 6 ano, perfeitamente.

Fala da professora após as intervenções

Quando estive aqui gostei muito, pois aprendi que a educação inclusiva não é um bicho de sete cabeças. Antes eu me culpava muito pois achava que os alunos deveriam aprender o mesmo que os outros. E não conseguia fazer isso. A inclusão e a socialização com os colegas é muito importante. Ele vai aprender no tempo dele e o que conseguir. Antes eu achava que tinham que aprender iguais aos outros. Mas aí não seria inclusão. Achava que tinham que ir para escolas especiais. Mas aí não teriam o convívio dos demais e quase não progrediriam. O correto é estarem junto com os outros, mesmo. Evoluem muito mais. A avaliação tem que ser pelo seu progresso. Pela sua evolução. Podem até ser provas orais. Perceber a evolução do aluno. Mudei meu modo de pensar. Hoje o A me ajuda a distribuir livros, ele escolhe sua dupla. Acho que antes tinha pena dele. Agora não. É uma criança normal só que diferente. Acho que é isso.

ENTREVISTA NARRATIVA

PROFESSOR DE HISTÓRIA SHADOW ONE

Início a entrevista comentando com o professor sobre um fato ocorrido na sala de aula. Os estudantes estavam elogiando muito a postura dele.

Professor, os estudantes do 6º ano estão muito envolvidos num acontecimento que houve envolvendo algumas alunas na turma. Disse que agora montaram a “Empresa (XXXX) nome do professor.” O que você me fala disso?

Começando pela empresa, que tá fresca, foi recente. O que eu faço? Era uma aula que já tinha um destino, como toda aula deve ter, né? Um destino prévio, que foi trabalhado, que eu preparei. E são coisas que acontecem no dia a dia né, que remete a sua atenção. E eu lembro que na faculdade eu estudei bastante sobre um pesquisador, se eu não me engano, ele é britânico, Lawrence Stenhouse. E ele disse que a aula, ela é dinâmica e ela flui cada dia de uma forma diferente. Então o professor, antes dele ser professor, ele tem que ser cientista. Porque ele tem que saber naquele momento da aula, fragmentos do que pode vir a ajudar ou prejudicar a aula naquela hora, ou até a médio, longo ou curto prazo. Tendo isso em vista, e eu carrego isso todos os dias. Quando entraram na sala já alvoroçados, e eu percebi que uma das meninas, se não me engano a I, estava até triste, até chorando, eu deixei todo mundo entrar... aí vieram pra mim: professor a fulana tá chorando. Eu falei, calma, vamos esperar sentar todo mundo. Todo mundo sentou e aquilo, obviamente como professor, educador, você tem que dar atenção à essas particularidades, né? E aí você tem que saber mediar até onde essa atenção vai também, para não fugir muito do cronograma, né? E quando percebi que era voltado a fulano que quebrou celular e acusou não sei quem, e isso é algo bem pertinente a idade deles, né? Eu resolvi dar uma atenção a mais. Até mesmo porque eu sei que a formação do aluno no futuro, é pra ele se tornar um cidadão. E nós não temos mais, é, direito cível, ética, cidadania como disciplina na escola. E eu como professor e historiador me sinto na obrigação, de já que eu vou formar ele como cidadão, ele saber que Pedro Álvares Cabral chegou e achou o Brasil, pra mim vem atrás dele primeiro saber os seus direitos e dogmas de como se comportar na sociedade, né? Logo, eu dei uma atenção a mais e perguntei uma de cada vez o que aconteceu. Obtive várias versões. E aí a menina, esqueci o nome dela, a que estava acusando a I, ela disse que o celular dela foi quebrado pela I. Aí, eu perguntei pra ela (lembrou o nome): G, você a viu pegando o celular? Não. Ok. Quem viu? Minha amiga. Ah, sim. E a sua amiga, qual é a parte dela nessa história? É ela que estava com o celular. Sim. Então você acredita que a I, foi até a cintura da sua amiga e tirou o celular dela? Então a todo momento eu joguei perguntas lógicas, pra ela entender que muitas vezes, o que parece não é realmente o fato propriamente dito, né? Eu falei engraçado que sua amiga, vamos supor que a I, tenha pego na cintura, e sua amiga nem percebeu. Olha a responsabilidade dela para com aparelho que é seu. Então ela ficou brincando de lutinha...de que? de que? Ah! de lutinha! então o que é mais provável? A todo momento eu joguei situações lógicas porque a verdade em si pode se perder nesse caminho. Se ninguém viu nada do que aconteceu e a pessoa que sabe o que aconteceu omitir a verdade, é capaz que nunca se saiba, né? Então o que nós temos que fazer é utilizar o que o ser humano tem de melhor: o raciocínio, a lógica, né? E a todo momento eu jogando essas perguntas, ela concluiu que realmente, ela não quis falar pra mim, mas ela concluiu que I, não tinha culpa. Inclusive veio perguntar para mim, porque a I, não parava de chorar. Eu falei, imagina só G, alguém chegar para você e falar que você é culpada de algo que você

não cometeu. Isso dói na alma. E quantas amigas suas falaram que foi ela? Ah duas, três? Poxa, então as duas, três, estão na visão muito bem. Então as duas, três, viram a I lá, puxar da cintura de propósito, tacar no chão, quebrar e depois pegar o celular e falar: oh!!! Quebrou (mais alto) e entregar. A gente não pode deixar passar. No meu caso, eu ainda consigo, estou dentro do cronograma, mas às vezes a escola exige tanto do professor em termo de burocracia, que muitas vezes o professor, numa situação como esta, acaba deixando pra lá. A preocupação dele de tomar uma “encarcada” depois, tomar uma bronca, fazer um documento sobre o que aconteceu, porque ele perdeu aquela aula, faz com que o professor perca o que é mais importante dentro de uma escola que é Humanidade. E é o professor e o aluno, né? Então tendo isso em vista a gente vai para a segunda parte.

Fale sobre sua prática pedagógica, se elas mudaram ao longo de sua carreira e se você acha que elas conseguem atender a turma toda

A prática pedagógica é um conjunto de informações até mesmo de cunho científico para você fazer com que o aluno aprenda. Eu praticar a pedagogia é, eu desenvolver ferramentas já prévias ou no momento caso oportuno, situações que você tem que aprender a se virar nos 30, para que desemboque no foco do aluno. Essa parte que é a minha prática pedagógica, ela se resume basicamente como premissa nisso aqui que eu vou explicar pra você agora: “o nosso cérebro (o professor começa a fazer o desenho na lousa, enquanto explica) tem uma região, pequena por sinal, poderia ser maior, mas, eu não sou Deus! Mas, quando eu for dessa para melhor e conhecer o Criador, vou trocar uma ideia com ele, de que isso poderia me ajudar muito, como professor! Tem uma parte do cérebro que trabalha a atenção. Essa parte é ativada baseada no que? Basicamente falando, ela é ativada baseada na importância que você dá sobre a aula. Essa importância eu relaciono com o sentimento que você tem sobre aquilo. Esse sentimento automaticamente ele é criado, pelo meio, que aí eu resumo: educação. Tudo isso, claro que existe pormenores por trás disso, que pode deixar mais complexo a coisa. Mas a questão é: você tem que primeiro compreender o meio do educando, o sentimento que ele tem sobre aquilo, pra entender o quanto de importância ele dá. Porque você como professor vai tá aqui ó, (mostra o quadro), nessa parte. Eu falo para meus alunos, se eles não tiverem, essa parte: esquece (quadro), já é baseado no contexto deles, o professor não tem como mudar. O professor pode ajudar dali para diante. Mas se o contexto dele for complicado, opa! Ele já vai ter um sentimento equivocado, errôneo sobre a sala de aula ou da escola propriamente dita. Então se ele tem um sentimento errôneo sobre a sala de aula e a escola, de como a escola é importante para transformar o seu próprio meio, ele não vai dar importância. Se ele não vai dar importância, ele não vai ativar essa parte do cérebro. Resumindo, vai ser aquele aluno na sala de aula! claro, que dentro de outros fatores, que pode fazer se o aluno for atípico, tiver algum tipo de especialidade, a escola influencia, mas aí é questão fisiológica. Eu estou falando da questão mais sociológica e psicológica, né, porque o social acaba afetando o psiquê. E aí esse sentimento, ele tem um sentimento errôneo sobre a educação, ele não vê uma luz no fim do túnel e não vê como aquela escola pode ser transformadora pra ele. E aí não vai dar importância, se não vai dar importância, você pode até se vestir de palhaço na sala de aula. Não vai despertar a atenção. E claro, a atenção sempre, e eu falo assim não vai despertar de uma forma produtiva. A atenção sempre, ela será despertada. Se você está sala de aula e alguém abre a porta de repente, pronto, fez um barulho. O barulho entrou, os neurotransmissores mandaram esse barulho lá pro cérebro e a atenção automaticamente ativada, porque no cérebro existem mais partes relacionadas a sobrevivência, mais neurônios aqui na parte de trás do que em outros lugares do cérebro. Então, até por uma questão de sobrevivência tá o maior silêncio e alguém abre a porta de repente, pode ter certeza, impossível alguém numa situação como essa focar apenas ali como se nada existisse além daquilo. Então a preocupação maior é: a atenção do aluno tem que estar na sala de aula, no professor,

no aprendizado, seja lá o que o professor estiver passando. E como eu faço pro aluno ter esse sentimento para colocar a importância naquilo? Isso é aos poucos, isso deve ser construído. Que às vezes o meio dele não passou isso pra ele, né? Sai até um pouco de behaviorismo de Vygotsky, mas isso é uma ciência um pouco mais recente, nos meus estudos. Apesar que antigamente se falava muito isso, que nós nos desenvolvemos através do meio, até um pouco mais detalhado. Então na sala de aula eu procuro fazer com que eles tenham o sentimento de segurança, um sentimento de amizade. Eu faço o que chamam literalmente de pedagogia da presença. Eu não uso esse termo “pedagogia da presença”, mesmo porque o professor que criou isso, não foi nem ele mesmo que criou, ele observou lá, o dono da Odebrecht, não sei se você sabe a história?

Eu respondi que não.

O ser humano ele é ávido para dar nome as coisas, quando nós damos nomes as coisas, nós nos sentimos no controle, o controle nos traz segurança, mesmo para aquelas coisas que a gente deu nome e o nome não tem nada a ver com a coisa. Por isso que criam milhares de teorias, sobre milhares de coisas, o ser humano ele é ávido por ter controle. Porque o controle no psicológico humano faz a gente ter uma sensação de segurança, e isso melhora a qualidade de vida. Então, assim a gente dá nome para um monte de coisa. A história é, resumindo assim: o dono da Odebrecht quando ele criou, se não me engano, quando ele criou, ele trabalhava com pessoas que não tinham muito estudo e a forma como ele se desenvolveu com as pessoas para construir uma empresa que desse certo, ele usava muito essa questão da, do falar, do conversar, do contato, né? E o professor Carlos, se não me engano, que foi o, o nome completo dele, deixa eu ver aqui, criou, desenvolveu esse livro chamado de Pedagogia; vou passar aqui (celular), isso professor Carlos Gomes da Costa. Ele não foi bem professor, mas eu chamo de professor, porque a partir do momento que você se dedica ao aprendizado de outras pessoas e, eu tenho aqui algumas anotações, que eu uso de cunho, ao ler o livro dele eu fiz várias anotações, né?

Procurei, porque quando falaram para mim “Pedagogia da presença”, pra mim não era pedagogia da presença, era algo novo, que vinha da psicologia. Você, por exemplo, conversar, fazer o aluno se sentir seguro, “oxi” vai chamar isso aí de pedagogia da presença? Não, isso é psicologia. Eu preciso que ele tenha segurança para ele criar sentimento. Se ele criar sentimento ele começa a dar importância. Se ele dar importância ele vai ativar a atenção, é, só que aí eles usam o termo “pedagogia da presença”. Entendeu? Ah, eu vou chamar o aluno ali para fora para conversar com ele numa situação mais séria, ao invés de expor ele numa sala de aula. Ah, isso é pedagogia da presença? isso pra mim não é. Pra mim isso é uma lógica básica para eu não traumatizar o aluno. Ah, mas o cara chamou de pedagogia da presença! beleza então, ué pedagogia da presença. É um outro nome, mas você não expor o aluno, faz com que você crie um sentimento de segurança, não cria um trauma, e aí você mantém, né, a importância de tudo isso. Algumas coisas funcionam, outras coisas têm que ser revistas. Por exemplo, ele diz: “a pedagogia moderna em todas as suas modalidades começa por uma abertura e integração dos dados que lhes chegam”, olha só; a “pedagogia moderna em todas as suas modalidades começa por uma abertura e integração dos dados que lhes chegam” através da psicologia, sociologia, antropologia que é o estudo do homem em ação na sociedade, psicologia social, ciências médicas e o próprio direito. Então a pedagogia da presença é isso, o professor, antes dele ter um curso de pedagogia da presença, ele precisa de ter um curso de psicologia, de neuropsicopedagogia, de psicopedagogia que é psicologia dentro da pedagogia, né? O que a gente não tem. Então no começo quando eu cheguei aqui, me falaram pedagogia da presença. E eu, mas o que??? Que diacho é esse de pedagogia da presença? Eu fui ler e vi que nada mais é que é tudo que se desenvolve da psicologia, da sociologia, tudo que eu estudo.

Mas, a minha prática não atinge a turma toda. Eu não consigo atender a turma toda. Eu só atenderia a turma toda se fosse realmente individualizado. Só que nada hoje é individualizado, né? Então sempre vão ter aqueles alunos que vão ter dificuldade. Então o que eu faço? Eu tenho que saber primeiro trabalhar com aquele equifíbrio. Ele tem uma dificuldade, eu vou trabalhar em cima da dificuldade

dele, só que eu não faço milagre. São 35. São 35 mentes pensantes só em uma sala. Fora todas as outras. Então eu não posso ser hipócrita e falar que atinjo tudo, não atinjo. Eu vou atingir até certo ponto, alguns mais, outros menos. Mas isso é devido a minha capacidade humana, de, vamos colocar assim, tentar fazer, não dá, é sobre-humano atingir todos da mesma forma, não dá. Na escola regular, eu tinha mais tempo para dedicar ao aluno. Neste momento estou vendo aqui bastante burocracia. Até mesmo na questão do diário. O diário está se tornando cada vez mais minucioso e isso é bom. Porém, é bom para o propósito que ele se põe, mas esse propósito do diário não está inserido numa forma elástica dentro do cronograma que nós temos. Então a todo momento, em casa ou aqui, eu estou digitando alguma coisa sobre o que eu fiz. Isso é bom, eu gostaria que tivesse mais tempo. Que as aulas, até 4 horas da tarde, para a forma como está, está sendo insuficiente. Ou estender ou deixar a coisa mais elástica. A forma como as coisas chegam até nós, não cabe nem a direção, nem a coordenação, as coisas estão vindo de cima. Eles estão querendo colocar 80 dentro de 8. Deveria até ter mais horas, mas aí não é viável, o aluno vai sair daqui a noite? Então já que está muita coisa, que nós temos a França dentro de São Vicente vamos tentar deixar a coisa mais elástica. E como fazer isso sem perder o processo de ensino-aprendizagem? Fazer uma pedagogia efetiva? Aí meu, é uma coisa de alto escalão, só que essas pessoas de alto escalão não têm formação pra fazer isso.

- **Fale um pouco de como a sua prática contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, incluindo os estudantes com deficiência.**

Estou me atualizando. Além da licenciatura em História eu tenho a psicopedagogia, depois eu fiz a neuropsicopedagogia e uma outra que é um curso menor que é Aprimoramentos em Neurociências. Então, esses três acabam embasando a minha pedagogia. Isso são cursos formais que te dão um certificado, você vai ter um diploma. Tirando isso eu pratico artes marciais há anos, há mais de duas décadas, eu cresci com filosofia oriental. Como mestre em artes marciais, essa questão do budismo, a questão do apego, do desapego e até questões básicas da importância do que que é a vida é às vezes você saber equilibrar né? Pra você não ficar nem no oito e nem no oitenta. Pra você saber equilibrar, e eu vejo que a educação, ela não está tendo mais esse equilíbrio. Estão arrojando tanto que essa sala de aula no começo eram 20 cadeiras, no começo do projeto, hoje são 35. Olha pra você ver, não tem espaço. Se trazer mais uma carteira não tem onde colocar, não tem. Então, isso mostra um desconexo entre a vontade do Estado que é uma vontade baseada em demanda e a pedagogia.

A escola permite que eu inove nas práticas. Queria ter mais tempo para isso. Por exemplo, na próxima quinta-feira pediram pra eu montar uma apresentação com os meninos. Como fazer isso e ter que cumprir o cronograma? Se for chamar alunos de outras salas, eles têm prova. O que eu tenho que fazer? Me reportar para outra dimensão paralela a essa! É esse o detalhe. Dizem que o diabo, o mal está nos detalhes, né? Aí o detalhe, se quer algo, se sonha com algo, mas não se tem espaço para algo. Eu estou aqui com uma vontade enorme de estar ensaiando com eles no pátio. Mas os outros professores disseram que tem avaliação, então eu não vou conseguir. Então, olha só como é que funciona essa coisa. Tem que está pronto! Tem que está pronto! Quinta-feira tem que está pronto!!! Eu não sei o que eu vou fazer! Então assim, são coisas que não há um culpado. É um emaranhado de processos dentro de um sistema que é falho, Estadual e até em termos de Brasil. Tem Estados aí que dizem que a escola integral está como nos seus primeiros dias: com poucos alunos na sala, onde se tem melhor tempo para trabalhar, mas poxa estamos falando do Estado de São Paulo: a federação mais rica, a federação mais rica e por ser mais rica é a mais cobrada.

Tenho 10 anos de magistério, desde a categoria “O” e vamos sempre nos adaptando, vamos sempre mudando. Mas a minha essência é a mesma. Porque por mais que eu tenha feito vários estudos relacionados à Psicologia e praticante de artes marciais, eu li muito livro oriental. E o Oriente é muito mais simples, ele é muito mais simples. É aquela velha história né? “Para que pronunciar uma frase se basta uma palavra?” “Para que uma palavra se basta um gesto?” então eles são muito simples e por isso eles são muito mais felizes. Aqui o capitalismo afetou o Ocidente de tal forma, estava passando para os meninos agora no início do ano, o próprio consumismo fez com que nós fôssemos pessoas inseridas no mercado de trabalho para produzir, produzir, produzir... e não viver. Onde é o reflexo disso? É na escola. “Tem que estar com o conteúdo pronto”, “eles tem que saber o conteúdo”. mas isso não é habilidade? É habilidade que é importante? Até onde a habilidade é importante? Porque se é uma habilidade, concorda que ela pode ser promovida de diversas maneiras? Ah, vou ensinar pra eles como funcionava a Idade Média, vou precisar de uma semana, dependendo ainda dos pontos que eu tenho que acentuar com aqueles que estão um pouquinho mais atrasados e talvez até mais de uma semana. Se prepararmos um teatro mostrando um baile da divisão de classes sociais com algumas falas? o teatro não se resume a isso. Tem outras maneiras, então é assim. Até onde a habilidade, ela é o principal? Porque o sentimento que eu tenho, posso ser ainda muito ignorante nessa questão habilidade, pode ser, mas esse sentimento que eu tenho, que o conteúdo ainda está na frente. No começo eu levei até uma bronquinha: eu colocava a habilidade e mastigava ela toda, a importância disso aqui: é maluco. É, mas até então foi estipulado que a habilidade tem que ser colocada ao pé da letra. Aí o tempo que vou gastar, vai mais de 10 minutos da aula e não entrei no conteúdo ainda. Mas, professor é onipotente, onipresente, a gente sempre acaba dando um jeito.

Fale um pouco da relação da Escola de Tempo Integral com a sua prática, principalmente se esse espaço-tempo diferenciado contribui para a aprendizagem dos estudantes com deficiência

Entre aqui esse ano (2019). Eu não vou falar que, como eu não sou dono da verdade e muitas vezes as estatísticas são assim relativas, depende vários fatores do processo, mas eu acho que tem potencial pra atender. Por que? Se for feito de forma efetiva, efetiva voltada para o aprendizado do aluno por completo, e não por... eu percebi muito com essa correria, até mesmo essa de modificação de diário, como deve ser colocado. A burocracia, vamos colocar assim, a burocracia eu vejo que é uma burocracia, porque ela está começando a se demasiada. Então essa burocracia dentro de todas as aulas acaba às vezes deixando a própria pedagogia da presença de lado, e se focando no conteúdo. Por que no final o Estado vai querer o quê? Vai querer índice e para ter índice é mediante a avaliação. A avaliação de uma forma formal. Então aqui na sala de aula e enquanto eu transformo o aluno em cidadão, mas lá na frente ele vai sentar numa cadeira e fazer uma prova objetiva. Então há muita coisa que é desconexo entre a relação Estado e propriamente Escola do que é passado aos professores. Por mais que o professor tenha uma habilidade sobre-humana de saber relacionar isso e intervir na medida do possível, isso cansa. Cansa muito, porque você a todo momento, porque a todo momento você é obrigado a ficar com a mente a mil. Sei lá, devo ter de intervir aqui, devo intervir lá.... se eu intervir aqui é uma coisa que vai me prejudicar ao longo prazo na questão do conteúdo. Mas qual é a preferência? Transformar ele em homem cidadão, mulher cidadã ou focar na questão do conteúdo e atingir aquela habilidade propriamente dita? Porque muitas habilidades elas podem ser, aliás todas elas, as habilidades elas podem ser, eu falo assim, como especialista: você pode abordar aquela habilidade de diversas formas. Com música, com teatro, com um monte de coisas. Só que o tempo hábil que você tem para trabalhar cada habilidade, cada uma dessas formas, acaba deixando você

desembocar onde? No quadro. Aqui em uma ou duas aulas eu consigo fazer de uma forma primitiva que é usar uma parede, eles entenderem. Entendem, chega seis meses depois os caras estão cansados já. De ficar só sentado, “rabicó” na cadeira e nós: lousa, lousa, lousa, lousa... né, claro o professor usa só vídeo, de imagem, só que dá para ir além disso, dá. Só que se poderia ir além disso se tivesse um tempo e elasticidade, vamos dizer assim pra que não fosse tão fechado. Aqui, eu percebo que na escola regular eu usava toda essa pedagogia da presença, sem saber que era pedagogia da presença, porque primeiro veio a psicologia por trás disso. Então eu usava a minha psicologia de ensino de uma forma muito versátil. Eu atingia o conteúdo até certo ponto e falava com eles, agora vocês esperam mais um pouco. nós vamos fazer a mesma coisa só que lá no teatro. Me dedicava um tempo e no final desse processo saía uma coisa maravilhosa.

Eu vou falar pra você, os estudantes com deficiência estão fritos em toda e qualquer instância da sociedade, porque a sociedade é preconceituosa, tirando uma escola própria para eles. Porque aqui na sala de aula seja na regular ou na integral é uma coisa que... atender eles, no momento está sendo inviável. Eu atendo assim, na medida do possível, eu sei de alguns alunos, nós temos autistas, nós temos alguns com DI (deficiência intelectual), TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) tem um monte com laudo e sem laudo, tem bastante. Só que, quisera eu ter um tempo individual com ele e fazer o papel de neuropsicopedagogo, né? Quisera eu que estivesse na sala de aula neuropsicopedagogos sentados ao lado de cada um deles pra mastigar o que o professor tá falando. Porque como o professor passa a algo, de repente o professor foca nele, o professor está indo direto nele de uma forma diferente que os outros. Então o professor está de certa forma segregando de alguma forma os outros, inclusive quando o professor passa de uma forma atendendo aos outros, segrega eles. Então a todo momento, quando você vai adaptar uma aula, você passar de uma forma, depois passar de outra, só que aí fica sempre um lado nunca é atingido 100% e outro também não. Eu não posso falar que existe uma fórmula mágica, uma fórmula universal de atingir a todos, porque isso não existe. A própria pirâmide do conhecimento ela trabalha isso, né? Cada aluno, até as múltiplas inteligências de Gardner, quando você trabalha aquela questão de um ser mais sinestésico, o outro tem uma habilidade interpessoal mais avantajada, né? O outro trabalha mais com o sentimento ou com o lúdico. Cada um é uma mente pensante, então quando eu tenho 35 aqui, eu faço de uma forma, vou acentuando, mas não dá forma como deveria, queria muito mais tempo para você trabalhar. Por exemplo, o próprio “A”, ele tem uma dificuldade enorme na questão lógico-matemática que eu já comprovei isso chamando-o na lousa. Então como se tratava dele, eu vou de uma forma totalmente diferenciada dos outros, porque ele é diferente dos outros, ele aprende de uma forma diferente. A conjunção neural no cérebro dele age de uma forma diferente. E ele tem como aprender? Todo dia ele pode aprender e se desenvolver de uma forma como todos os outros. A questão não é quem pode mais ou quem pode menos. A questão é que quando você vai com uma pedagogia pra um, você segrega o outro, quando você vai com uma pedagogia para o outro, você segrega um. Então quando, chega um momento que fica complicado, né? Como resolver isso? Como que o Estado poderia resolver isso? Meu! Eu não sei. Eu não sei. É algo que demandaria, acho que muito dinheiro, ou a sala de aula deveria, se a sala de aula tivesse menos alunos eu daria uma atenção bem maior e bem mais focada com um aluno com um determinado tipo de especialidade. A questão é: quem disse que é um tipo de especialidade? Quem disse que vai ser só autista? Quando tem especialidades mais avantajadas já são diferentes também. Por exemplo, um aluno só com TDAH na sala, se ele não for mediado da forma correta ele acaba com a minha aula, porque o professor precisa dar atenção. Na verdade, a atenção tem que partir do aluno, então o aluno tem que ter aquela atenção. Só que se ele tiver vários fatores que tiram aquela atenção ele não aprende. Tanto que só nesse bimestre agora, eu comprovei isso aqui umas 500 vezes. Nas minhas avaliações eu só faço anotação. Eu estou explicando eu olho para o lado, o aluno está assim Óh (faz uma cena), cochichando com o outro, porque o outro mais atentado ficou lá né? Eu olhando e anotando, eu faço isso como cientista ainda. Fulano...não está tendo atenção. E aí

continuo. Dito e feito. Atividade galera! Todo mundo tira, 8, 9, 10 e aquele aluno 4, 5, por quê? Impossível. Falo com eles: o professor não briga com vocês, o professor chama a atenção. A nota quem tira são vocês. A todo momento vocês tem oportunidade de perguntar o que vocês quiserem para entender o que está sendo passado. Se você não dá atenção aqui, é impossível, humanamente falando, que você tenha um resultado lá no final. Você não estava pensando na aula, estava pensando no que falou para a vizinha. Então, tudo isso influencia, eu fico muito triste quando eu tenho na sala de aula alunos com necessidades especiais, que eu sei que requereria, que eu teria que focar nele de uma forma diferente. Fico feliz de você estar aqui na escola. A professora do AEE vem, pega o “A”, leva outros alunos para conversar com ela. Lá ela tem a oportunidade, inclusive eu converso com a professora. Falei: Oh professora! Falei do “A” e da questão lógico-matemática e ela falou que vai reforçar isso. É uma coisa que eu poderia estar fazendo, mas com que tempo? Tem aula só pra isso? Aqui na sala de aula eu faço, dentro do que cabe, para não prejudicar a maioria e quando eu foco na maioria, tenho que pensar numa maneira de não prejudicar ele. A todo momento você fica assim: tenho que dar uma aula pra esse, outra pra aquele, pra aquele lá. Isso na cabeça do professor e outra, a ignorância é uma benção, né? Porque quando você não sabe disso, você não se culpa. Quando o professor não tem noção disso, ele vem aqui e acha que todo mundo é igual. Galera, passa de uma forma só, entendeu? Mas ele não sabe o quanto cada um entendeu. Na regular é assim: o aluno tem uma especialidade? dá 5 pra ele. Mas e a aprendizagem do aluno? O aluno tá num, o que eu faço na sala de aula é isso: tem aluno que tá no 2, tem aluno que já está no 8. O que eu avalio? O do 8 foi para o 10, beleza. Ele vai tirar 10, porque superou o seu limite. O do 2 vai tirar 10 do mesmo jeito, porque ele superou o limite. Então eu tenho que verificar a capacidade desse e a capacidade desse (no quadro). A avaliação de quem tem uma compreensão psicológica por trás do processo deve ser dessa forma. Eu não posso tirar, esse aluno fez metade da prova, metade da prova, então ele deveria tirar 5, só que eu vejo que a metade das questões que ele fez foi suficiente para mostrar que ele superou os seus limites, onde ninguém acreditou que ele superaria. Então ele vai tirar 10, não vai tirar 5. É uma comparação com ele mesmo. Quando alguém questiona a minha nota, eu respondo que eu sou o professor, que estudei e tenho cacife para fazer isso. Eis o problema, o professor que tem o conhecimento, ele vai fazer, porém não posso ser hipócrita de falar que isso é o suficiente, porque se ele tem uma especialidade, eu falo, se a escola fosse diferente, com um pouco mais de infraestrutura para a inclusão, ele não ficaria no 2, ele iria para o 4. Você me entende? Porque eu avalio a superação deles, sabendo que ele poderia ir para o 4. Mas não tem tempo cabível e infraestrutura que vai agregar ao conhecimento dele. Isso não depende só do professor, depende do Estado. O Estado fala que tem inclusão de uma forma ridícula. Ele acha que é só pegar o menino e colocar numa escola do Estado, pega aquele menino com DI e coloca na escola do Estado. Beleza! Mas onde está o responsável que vai ficar com ele, traduzindo toda aquela... o Estado não banca. Se não você teria que ficar do lado de um, do lado de outro, do lado de um, do lado outro... se você não coloca um professor para cada aluno, porque vai ficar muito caro, beleza, concordo! Então, coloque na escola, gaste um pouco mais com infraestrutura melhor, por exemplo brinquedos lúdicos, milhares de tipos de brinquedos que pode fazer o aluno com especialidades, o autista aprender contas, o autista aprender um monte de coisa, o down aprender um monte de coisa, o TDAH fica mais..., tem um monte de coisa. Só que óh, é dinheiro. Então se o professor tivesse equipamento, vamos resumi, ferramenta, foi o que falei na evocação da prática pedagógica, se o professor tiver ferramenta e tempo e capacitação, nossa!!! Ele faz milagre! O correto é investir no tempo hábil, na capacitação do professor. Quando a gente fala de professor, nós chegamos num ponto um pouco complicado. O professor no Brasil ele já é desestimulado por natureza, tanto que é só perguntar pro aluno: quer ser professor? Deus me livre!! E é a geração futura. E os que existem, quanto são aqueles que você vê se capacitar por algo inato a sua essência de ser professor. Me perguntaram aqui, porque eu quis ser professor e eu respondi porque eu nasci para ser isso. Eu nasci para isso, se eu não for professor aqui, serei em outro lugar. Dou aula como voluntário. Dou aula desde os 15 anos de idade. Desde pequeno

eu já tinha facilidade. Chamava o amiguinho e dizia: não fez a atividade? Faz assim e assim... e eu descobri a maravilha por trás disso. Que é psicológico também. Na pirâmide de aprendizagem se aprende muito mais quando você ensina. E como eu sou um cara muito curioso eu dei sorte. Então toda aula minha eu vou feliz para casa, porque eu aprendi. Eu reforcei. Quando o conteúdo mudou esse ano, eu tive que estudar. Dava a aula, pedia feedback dos meninos, e a sensação era boa. O professor é uma peça chave, se você não tiver realmente professores que nasceram para serem professores, você tem meros trabalhadores que não querem capacitação, querem é aproveitar o final de semana. Que faculdade que nada! Você tem aí apenas uma produção em massa de conteúdo.

APÊNDICE XXIII

FALA DA COORDENAÇÃO

Sobre a melhora do desempenho da Escola

Calminha- Coordenadora

A escola subiu nos índices devido a um conjunto de fatores, tá? O primeiro deles que eu acho assim decisivo é o regime de dedicação plena exclusiva que a equipe tem. Porque a gente tem um regime que fica o tempo inteiro, a gente não trabalha em outro lugar. Então, os professores têm tempo de preparar a aula, tempo de estudar, eles têm tempo de se dedicar a alguns alunos com exclusividade para sanar aquelas dificuldades deles, para sanar algum problema que ele venha apresentando. Esse regime de dedicação plena, ele também gera um adicional. Então, o segundo fator com certeza, seria esse adicional de 75% a mais no salário. Isso atraiu professores melhor qualificados, do ponto de vista da formação, né? Com certeza, a equipe de professores, que nós temos aqui, tem um diferencial das outras, porque esse adicional, essa porcentagem, atrai gente melhor. E como nós somos uma das primeiras escolas, somos a 3ª escola aqui da Baixada, ainda tinha profissional interessado e graças a Deus vieram pra cá. E outra coisa também, não menos importante, é o modelo pedagógico, que traz com bastante monitoramento o regime do PDCA¹² que você planeja junto com equipe, alinha, planeja, aí, os professores desenvolvem. Aí, as coordenadoras acompanham. Havendo alguma falha já corrige. Replaneja de novo. Então, esse modelo pedagógico, ele, com certeza, fez toda a diferença na prática do professor. Então, assim resumindo, eu acho que esses três fatores seriam os mais importantes: seria o regime de dedicação plena exclusiva, por causa do tempo, tanto para as atividades quanto para o aluno; o modelo pedagógico, porque se corrige muito rapidamente, quando tem falha; e o terceiro, porque o adicional no salário trouxe professores bem comprometidos com a educação. O tempo maior na escola e o oferecimento de disciplinas, que não têm na escola regular, não é um fator decisivo, pois a escola já era de tempo integral no modelo anterior, que não tinha nenhuma metodologia diferenciada. Era só tempo estendido e não melhorou em nada. Então, o fato deles estarem mais tempo na escola, não é justificativa para melhorar. Os alunos são os mesmos, do bairro. Temos hoje alunos que já vêm de outros bairros, adjacentes e até longe daqui. Mas, basicamente, a grande clientela são os mesmos ali da favela, os que eram antes. Outras coisas que contribuem são as disciplinas como “projeto de vida”, “protagonismo”, eles são muito incentivados a desenvolverem o protagonismo juvenil. Tudo isso contribui, só que se não tiver o regime de dedicação plena, se não tiver o modelo de monitoramento, se não tiver, essas coisas todas se perdem.

¹² *Plan-planejar; Do-executar; Check-verificar; e Act-agir.*

APÊNDICE XXIV**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Prezada Diretora

Profa XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Estou no curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, participante do Grupo de Pesquisa/CNPq, Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas coordenado pela prof. Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e venho por meio desta solicitar autorização para assistir às aulas de professores do Ensino Fundamental II, na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

A pesquisa, em questão, remete às práticas pedagógicas dos professores que têm em classe, estudantes com deficiência. A observação será realizada num período de 15 aulas e será desenvolvida com dois ou três professores distintos, acompanhando-os em suas aulas (aqueles que se dispuserem a ter a minha presença em sala de aula).

Dou-lhe a garantia de que irei trabalhar com sincera dedicação, respeito aos professores, aos estudantes e à instituição. Ao final da pesquisa, estarei disponível para discutir os resultados e colaborar no que a instituição permitir, em relação às políticas e/ou ações para a Educação Especial e Inclusiva implementadas pela Escola.

Agradeço-lhe o tempo dispensado e a sua consideração.

São Vicente, março de 2019.

Silvania Maria da Silva Gil
RG XXXXXXXX
E-mail: silvaniasilva.psico@gmail.com
Fone: 31 985119094



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS

APÊNDICE XXV

AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: Silvania Maria da Silva Gil

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 08283119.2.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.330.520

Apresentação do Projeto:

Trata-se do recurso de um projeto de dissertação do programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos que propõem um estudo qualitativo que pretende realizar uma análise das representações sociais que envolvem a prática pedagógica na sala de aula dos professores dos anos finais do ensino fundamental II, no campo da educação inclusiva. A pesquisa envolverá um levantamento bibliográfico, entrevistas, questionários, observação das aulas de 2 professores de uma escola de ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar as representações sociais que os professores têm sobre a educação inclusiva, principalmente no que se refere ao estudante com deficiência.

Objetivo Secundário:

Identificar quais são as representações sociais construídas pelos professores sobre a presença e a aprendizagem desses estudantes, através de suas práticas pedagógicas, no espaço da sala de aula comum.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, "caso ocorra desconforto e constrangimento durante as observações na sala de aula, o professor poderá pedir a saída da pesquisadora do ambiente ou se desligar da pesquisa, sem nenhum prejuízo".

Ainda segundo a pesquisadora, o benefício da pesquisa para os participantes é "aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores em relação aos estudantes com deficiência".

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

CEP 11.015-

Bairro: Vila Mathias

: 002

UF: SP **Município:** SANTOS

Telefon (13)3228- **Fax:** (13)3205-

e: 1254

5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 3.330.520

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As dúvidas e inconsistências na metodologia da pesquisa foram sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com a correção do TCLE, todos os termos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apresentadas na segunda avaliação foram atendidas.

- a) Deixou claro que o TCLE foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o participante da pesquisa;
- b) Deixou claro no TCLE que as entrevistas serão gravadas;
- c) A metodologia da pesquisa foi devidamente informada aos participantes no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi apresentado por um relator em reunião ocorrida no dia 14 de maio de 2019 e o colegiado o considerou APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	03/05/2019 11:02:54		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso para comitê de ética.pdf	03/05/2019 11:02:31	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclenovo.pdf	03/05/2019 10:36:22	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAALTERADO.docx	03/05/2019 10:35:32	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	02/04/2019		Aceito

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002

UF: SP **Município:** SANTOS

Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 3.330.520

Básicas do Projeto	ETO_1241371.pdf	09:21:59		Aceito
Outros	autorizacaoescola.pdf	02/04/2019 09:19:17	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	entrevistacomprofessores.docx	02/04/2019 09:18:10	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	ASSOCIACAO.docx	31/03/2019 13:49:18	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	OBSERVACAO.docx	29/03/2019 13:06:07	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	Questionario.docx	29/03/2019 10:05:20	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/02/2019 15:01:01	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.doc	07/02/2019 17:45:00	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 16 de Maio de 2019

Assinado por:

Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

CEP 11.015-

Bairro: Vila Mathias

: 002

UF: SP **Município:** SANTOS

Telefon (13)3228- **Fax:** (13)3205-

e: 1254

5555

E-mail: comet@unisantos.br

APÊNDICE XXVI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Pesquisa: Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação Inclusiva no ensino fundamental II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) participante

Eu, Silvania Maria da Silva Gil, mestranda em Educação na Universidade Católica de Santos, estou realizando uma pesquisa intitulada: “Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva no ensino fundamental II”.

Essas informações estão sendo fornecidas para que você permita a sua participação voluntária na pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela será submetida.

- 1) Natureza da pesquisa: Esta fase da pesquisa tem como finalidade fazer um levantamento das práticas pedagógicas que são realizadas em sala de aula. Para alcançar este intuito, utilizaremos questionário, entrevistas e observações das aulas.
- 2) Participação da pesquisa: Esta pesquisa contará com a participação de professores da unidade escolar.
- 3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você contribuirá ajudando-nos a avaliar a ferramenta utilizada, bem como ao dispor de informações importantes para o entendimento sobre as práticas de ensino mais utilizadas pelos professores. Estas informações serão extraídas por meio dos dados coletados através da análise de seu conteúdo e das observações das aulas. Você tem liberdade para se recusar a participar e ainda para se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações.
- 4) Sobre as coletas e entrevistas: Os dados serão coletados a partir de um questionário respondido por todos os 16 (dezesesseis) professores da unidade escolar durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a sua transcrição para a pesquisa será por meio de códigos (pseudônimo), a fim de manter o anonimato de cada participante. As entrevistas, gravadas, serão efetuadas com 2 (dois) desses professores, escolhidos e autorizados pela direção, que serão os sujeitos das observações em sala de aula, e que também serão identificados por códigos, a fim de preservar o anonimato.
- 5) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da (o) voluntária (o) serão identificados com um código (pseudônimo), e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.
- 6) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para sua formação docente.

- 7) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.
- 8) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.
- 9) Constrangimento: Se em algum momento da pesquisa você se sentir constrangido ou desconfortável com a presença da pesquisadora em sala, poderá pedir que a mesma se retire ou volte em outro momento; ou até mesmo deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalidade.
- 10) Disponibilização dos resultados e dúvidas: Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão destruídos após o término da mesma.
- 11) Este termo foi elaborado e será assinado em duas vias: uma ficará com o pesquisador e outra com o professor voluntário.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que poderei sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do voluntário: _____

Assinatura do voluntário: _____

Pesquisadora
 Sylvania Maria da Silva Gil
 MG 6092739
 Contato: 31 985119094
 Email: silvaniasilva@unisantos.br

Orientadora
 Prof^a Dr^a Maria de Fátima B. Abdalla
 Contato: mfabdalla@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa
 Universidade Católica de Santos
 Av. Conselheiro Nébias, 300 Vila Matias- Santos
 Contato: 13 3228-1254
 Email: comet@unisantos.br
 Coord. Prof^o Dr^o Cezar Henrique de Azevedo

APÊNDICE XXVII

Foto

Reunião com a Senadora Mara Gabrilli



Reunidos ontem, dia 26 de abril de 2013, no escritório político da deputada federal Mara Gabrilli (PSDB-SP), representantes do movimento autista (a saber: Alexandre Mapurunga, presidente da Abraça, Alessandra Silva, Marilei Fernandes, Andrea Bonolli, Sylvia Mangalia e Manuel Vazquez Gil) debateram com a deputada e seus assessores os vetos presidenciais ao artigo da Lei 12.764/12 que isentava de punição o gestor escolar que negasse a matrícula a pessoa com deficiência. Na argumentação do Executivo, negar matrícula em função da deficiência seria inconstitucional, e quem a negasse deveria sofrer punições previstas em lei.

A relatoria da lei estava a cargo da deputada Gabrilli, e ela direcionava para a derrubada do veto, na prática isentando o gestor. Embora amistosa, a reunião dirigia-se para um impasse, onde nenhuma das partes conseguia convencer a outra. A um certo momento da tarde, Luan Alejandro, filho de Manuel, autista, 10 anos, pediu a palavra e disse à deputada que “Eu não quero ser enviado para nenhuma escola onde meus amigos não são aceitos. A escola especial é preconceituosa”.

Diante de tal argumento, a deputada comprometeu-se a não derrubar o veto. Fez um comunicado ulterior por escrito, compartilhado nas redes sociais pelo seu gabinete.

A reunião com a deputada Mara Gabrilli foi um exemplo prático e concreto do lema que norteia o movimento das pessoas com deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: nada sobre nós sem nós.

Manuel Vázquez Gil