

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** desvelando limites e
possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais especiais

Teresina - PI
2011

CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desvelando limites e
possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais especiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desvelando limites e possibilidades
de incluir alunos com necessidades educacionais especiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de agosto de 2011.

BANCA EXAMINADORA

**Prof^ª Dr^ª Maria Vilani Cosme de Carvalho – Orientadora
Universidade Federal do Piauí -UFPI**

**Prof^ª Dr^ª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho – Examinadora externa
Universidade Federal do Maranhão – UFMA**

**Prof^ª Dr^ª Ana Valéria Marques Fontes Lustosa – Examinadora interna
Universidade Federal do Piauí – UFPI**

A minha mãe, Maria Amélia (*in memoriam*), a minha querida irmã Maria Joray (*in memoriam*), a minha sobrinha Rayssa Anastácia (*in memoriam*) por me colocarem diante da diversidade e das diferenças humanas que tanto me fizeram crescer como profissional, mas acima de tudo como **ser humano**.

A minha sobrinha Paloma Evellyn, aos meus sobrinhos Kauan Gabriel e Felipe Dominici e a todas as crianças, adolescentes e adultos com e sem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que assim como eles necessitam de uma sociedade que de fato seja inclusiva e, conseqüentemente, de uma escola que os façam se apropriar da **cultura material** e **intelectual** produzida pela humanidade.

A todos os professores e professoras desse país, principalmente, aos participantes desta pesquisa por fazerem da **Educação Inclusiva** um caminho possível de ser construído e trilhado.

AGRADECIMENTOS

Como desejei que essa hora chegasse! Agradecer, sem dúvida nenhuma é acima de tudo reconhecer a importância da família, dos amigos e das instituições pelas quais passei e que contribuíram com meu desenvolvimento profissional, mas, sobretudo com a constituição da pessoa que hoje sou. Dizer a vocês o quanto sou grata é pouco, diante dos *significados* e *sentidos* que atribuo à participação e, ao mesmo tempo o envolvimento de TODOS em minha vida. Portanto, agradeço de forma geral e singular:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- UFPI, onde fui bem acolhida e obtive oportunidades valorosas de aprendizagens durante essa caminhada e, especialmente a Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho, que orientou-me respeitando meu tempo de aprendizagem e de produção; a Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e a Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fontes Lustosa, as quais muito colaboraram durante o desenvolvimento das disciplinas ministradas, no exame de qualificação e participação da banca de defesa deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa Trabalho e Educação: políticas e práticas da formação profissional- ET-PRAFORP da Universidade Federal do Maranhão- UFMA que ajudou na minha formação acadêmica e, afetuosamente à coordenadora do grupo Prof.^a Dr.^a Izeni Silva Dias por acreditar que havia em mim uma potencialidade para a pesquisa. OBRIGADA pela oportunidade e incentivo constante e, também a prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, cuja participação nas bancas de qualificação e defesa foi significativa para o aperfeiçoamento e aprofundamento desse estudo.

À minha família e, em especial a minha irmã-mãe Antonieuda Cardoso de Araujo por ter assumido já na adolescência papéis que não eram ainda seus e, por continuar exercendo até os dias de hoje e ao meu companheiro de todas as horas e momentos José Ribamar Alves pelo apoio incondicional durante essa jornada. Obrigada por compreenderem as minhas ausências em momentos especiais de suas vidas. Hoje vocês são a RAZÃO do meu viver!

Aos inesquecíveis ex-mestrandos da 7ª turma do Mestrado em Educação da UFMA que me acolheram como aluna especial e, particularmente a Valdenice de Araujo Prazeres, Rosenverck Estrela Santos e Hilce Aguiar Melo pelo incentivo, ajuda na sistematização do projeto e, pelas ricas discussões e reflexões acadêmicas que contribuíram para meu ingresso no Mestrado e conseqüentemente para a produção desta dissertação.

Aos colegas de profissão e, carinhosamente a Luiza Carvalho de Oliveira que me incentivou e compartilhou comigo noites/madrugadas de estudos e por ter vivido todos os momentos desse processo que se iniciou com a inscrição e não se encerra com essa produção e apresentação. Valeu amiga! Mesmo estudando para linhas de pesquisas diferentes, a sua companhia em todos esses momentos foi mais que um estímulo, ajudou a concretizar mais esse desejo: o de ser Mestre em Educação! Obrigada por tudo!

Às instituições de ensino que ajudaram na construção da minha identidade profissional e, notadamente aos profissionais dos Centros de Educação Especial do Estado do Maranhão: Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff-CEEHA, Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof.^a Maria da Glória Costa Arcangeli- CAS/MA, Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão Prof.^a Ana Maria Patello Saldanha- CAP/MA, Centro de Ensino de Educação Especial Pe. João Mohana- CIESSP e ao Núcleo de Atividades para alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação Joãosinho Trinta- NAAH'S/MA, que possibilitaram reflexões sobre o papel do ensino regular e especial que despertaram em mim o desejo de entender e investigar as possibilidades de se construir uma escola inclusiva e os desafios a ela impostos em tempos de exclusão/inclusão, questões que me conduziram a esse objeto de estudo: a produção de significados e sentidos pelos professores sobre inclusão escolar e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.

À Secretaria de Estado de Educação do Maranhão- SEEDUC/MA e a Supervisão de Educação Especial do Maranhão- SUEESP/MA que me liberaram para realização desse estudo e, em especial aos profissionais vinculados à SUEESP pelo incentivo e momentos de reflexões acerca da Educação Especial/Inclusiva.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA- SEMED e, particularmente às Superintendências das áreas de Educação Especial- SAEE, do Ensino Fundamental- SAEF e aos gestores das instituições escolares que viabilizaram o contato com os professores, condição fundamental para realização desta pesquisa.

Aos professores das escolas municipais de São Luís/MA que têm construído e trilhado os caminhos da Educação Inclusiva e, de modo carinhoso àqueles que se disponibilizaram em participar desta pesquisa narrando suas histórias profissionais, aspecto imprescindível para produção dos dados desta investigação.

Aos colegas da 17^a turma do Mestrado em Educação da UFPI e, de maneira fraternal a Lucimara Rodrigues da Silva (*in memoriam*), a Carlos José de Sousa Carneiro, Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira e Samara de Oliveira Silva pela convivência, apoio e

troca de experiências; e aqueles que nessa jornada fui conhecendo: Fernanda, Karine, Karol, Adriana, Renata, João, Luciana, Isana, Mary, Amanda, senhor José Ribeiro, Zeus, dona Edna, dona Rosa, Pedro, Elaine e Lilian. A você Lilian obrigada também por ter realizado a leitura e correção constante desta produção e, acima de tudo por ter me ensinado em tão pouco tempo o que é uma verdadeira amizade. Com você aprendi a maior de todas as lições: AMIZADE tem que ser pra toda VIDA!

Não poderia deixar de agradecer à Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão- FAPEMA, por alguns meses de bolsa a mim concedidos, após abertura de processo e intervenção judicial. Mas ao mesmo tempo aproveitei a oportunidade para expressar minha INDIGNAÇÃO pelo não financiamento total desta pesquisa, haja vista que ao não cumprir com sua finalidade maior esta instituição de financiamento à pesquisa se descaracteriza enquanto instituição social e, se transforma em organização para atender a interesses diversos.

Finalizo esses agradecimentos, louvando àquele que todos costumam agradecer em primeiro lugar- DEUS. Não que Ele seja o menos importante, mas sim, porque ao redigir esses agradecimentos não encontrava expressões ou até mesmo palavras que pudessem materializar a minha GRATIDÃO a este Ser Superior que no momento certo e na hora certa colocou cada um de vocês em minha VIDA.

Obrigada SENHOR! Obrigada a TODOS!

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

(LEONTIEV, 2004, p.293).

ARAÚJO, Cristina Cardoso de. **Significados e sentidos produzidos pelos professores do Ensino Fundamental sobre Educação Inclusiva:** desvelando limites e possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação). 179. Universidade Federal do Piauí-UFPI, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2011.

RESUMO

A experiência profissional na área da educação, notadamente quando da inserção na Educação Especial, transformou nossos modos de agir, pensar e sentir a educação escolar oferecida aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), conduzindo-nos a reflexões críticas sobre a dicotomia entre o ensino regular e especial. Foi dessa experiência, que emergiu o interesse em investigar os significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a inclusão escolar do aluno com NEE e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva. Esta pesquisa está ancorada na Psicologia Sócio-Histórica, especificamente, nos estudos de Leontiev (1978; 2004; 2006) sobre significado social e sentido pessoal; de autores que abordam aspectos relacionados à exclusão/inclusão, as políticas de inclusão escolar e as perspectivas de atendimento para alunos com NEE nas suas significações. A pesquisa é de natureza qualitativa e empregamos a Entrevista Narrativa (EN) como técnica para produção dos dados junto a dez (10) professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008; FLICK, 2009). Para análise e interpretação dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003; BARDIN, 2009). Constatamos o reconhecimento dos professores de que a formação não lhes possibilita atuar na Educação Inclusiva, com alunos com NEE; que os significados e sentidos de sete professores investigados se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva, mas de três se distanciam. Os significados e sentidos atribuídos por estes últimos profissionais encontram-se articulados a Integração Escolar, significado social que ainda hoje coexiste com outras perspectivas nas escolas. Em síntese, os resultados apontam a necessidade das escolas se (re)estruturarem para receber alunos com NEE, de preparar seus profissionais, em especial, os professores para atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica. Significado e Sentido. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar.

ARAUJO, Cristina Cardoso de. **Meanings and feelings produced by Elementary School teachers on Inclusive Education:** unveiling limits and possibilities of including students with special educational needs. Dissertation (Master's Degree in Education). 179. Federal University of Piauí-UFPI, Center of the Sciences of Education, Graduate Program in Education: Teresina, 2011.

ABSTRACT

The professional experience in Education, especially when the insertion in Special Education, has transformed our ways of acting, thinking and feeling the school education offered to students with Special Educational Needs (SEN), leading us to the critical reflections on the dichotomy between the regular and special education. It was this experience that emerged from the interest in investigating the significance and meanings produced by the teacher about the SEN student's school inclusion and their articulations with the perspective of Inclusion Education. This research is based in Socio-Historical Psychology, specifically, in studies of Leontiev (1978; 2004; 2006) on social significance and personal sense; of authors that deal with aspects related to exclusion/inclusion, the policies school inclusions and the perspectives of attention for students with SEN in their meanings. This research is from qualitative nature and was employed the Narrative Interview (NI) as the technique for compiling the results of ten (10) teachers of elementary school of Municipal Public Education Network from São Luís/MA (Jovchelovitch and BAUER, 2008; FLICK, 2009). For the analysis and interpretation of the data we use of the Content Analysis technique (FRANCO, 2003; BARDIN, 2009). We see the recognition of the teachers of that training is not allows them act in Inclusive Education, with SEN students; That the significance and meanings of seven teachers investigated are approaching from the perspective of inclusive education, but three are far apart. The senses and meanings attributed to these recent professionals are articulated to school integration, social significance that still today co-exists with other perspectives in schools. In summary, the results show the necessity of. The results suggest the need of schools if (re)organize themselves to receive SEN students, to prepare its professionals, in particular, the teachers to act in the light of Inclusive Education.

Keywords: Psychology Socio-Historical Psychology. Meaning and direction. Inclusive Education. School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas municipais organizadas por zona, núcleos, ciclos, níveis e modalidades de atendimento.....	89
Quadro 2	Situação das escolas municipais de Ensino Fundamental quanto à acessibilidade.....	89
Quadro 3	Estrutura organizacional do Ensino Fundamental em ciclos.....	92
Quadro 4	Identificação e número de professores participantes por escola.....	92
Quadro 5	Distribuição dos professores por gênero e faixa etária.....	102
Quadro 6	Condições de trabalho dos professores.....	103
Quadro 7	Caracterização da formação inicial e contínua dos professores.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAS	Centro de Apoio à Pessoa com Surdez
CEEHA	Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIESSP	Centro de Educação Especial Padre João Mohana
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EN	Entrevista Narrativa
ET-PRAFORP	Trabalho e Educação: políticas e práticas da formação profissional
FAPEMA	Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FEBEM	Fundação do Bem-Estar Social do Menor
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NAAH’S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação
NBR	Norma Brasileira
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG’S	Organizações Não-Governamentais

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBÁSICA	Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSTQLE	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEE	Superintendência de Educação Especial
SAEF	Superintendência do Ensino Fundamental
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUEESP	Supervisão de Educação Especial
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIANDO A INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE NO ENSINO REGULAR.....	27
1.1	Iniciando a conversa: considerações acerca da dialética exclusão/inclusão.	29
1.2	Educação Especial: da perspectiva da exclusão à Educação Inclusiva.....	36
1.3	Educação para todos: proposições dos organismos internacionais.....	43
1.4	A Perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular.....	50
2	A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEONTIEV: aporte teórico para compreensão dos significados e sentidos sobre a inclusão do aluno com NEE no ensino regular.....	58
2.1	A Psicologia Sócio-Histórica e a Teoria da Atividade: pressupostos filosóficos e epistemológicos.....	60
2.2	Atividade e consciência: relações necessárias para a constituição do psiquismo humano.....	64
2.2.1	A estrutura da atividade: ações, operações, motivos e fins	64
2.2.2	A estrutura da consciência: significado social e sentido pessoal.....	71
3	METODOLOGIA DA PESQUISA: apresentando os caminhos trilhados..	79
3.1	Considerações sobre a pesquisa qualitativa em educação.....	81
3.2	Procedimentos metodológicos.....	83
3.2.1	O contexto da pesquisa.....	84
3.2.2	Os participantes da pesquisa.....	90
3.2.3	Da técnica ao instrumento para produção dos dados.....	93
3.2.4	Os procedimentos de análise dos dados e interpretação dos resultados.....	96
3.2.5	Cuidados Éticos.....	99
4	INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NEE: significados e sentidos produzidos pelo professor	100
4.1	Caracterização socioprofissional e formativa dos professores.....	101
4.1.1	Identificação.....	102

4.1.2	Condições de trabalho dos professores.....	103
4.1.3	Formação profissional.....	104
4.2	Fatores que direcionaram a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva.....	114
4.2.1	Experiências com Educação Inclusiva.....	116
4.2.2	Necessidade da instituição escolar incluir alunos com NEE.....	117
4.2.3	Vivências afetivo-volitivas na área da Educação Especial.....	120
4.3	Motivos para atuar na Educação Inclusiva.....	126
4.3.1	Motivos compreensíveis.....	127
4.3.2	Motivos eficazes.....	129
4.3.3	Motivos compreensíveis e eficazes.....	130
4.4	Importância da inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular...	135
4.4.1	Sentidos que se distanciam da perspectiva da Educação Inclusiva.....	137
4.4.2	Sentidos que se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva.....	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE.....	169
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	170
	ANEXOS.....	172
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	173
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA NA PESQUISA.....	176

INTRODUÇÃO

[...] eu acho que a gente tem que rever. A gente tem que rever mesmo, porque a inclusão está crescendo, está aí, é moda como a gente fala, está no auge e nós sabemos que temos colegas que bate o pé, (sic) não quer, não quer... não aceita e pronto! E aí como vamos fazer? Fica o ponto de interrogação (Fala de uma das professoras).

A discussão em torno da Educação Inclusiva e, particularmente, da inclusão escolar não é recente. No entanto, podemos afirmar que essa temática na última década do século XX ganhou visibilidade e estudos sistemáticos foram empreendidos nessa área por inúmeros pesquisadores como Mendes (2002; 2006; 2008), González (2003), Ribeiro (2003), Mantoan (2004), Prieto (2006), Ferreira (2006), Carvalho (2004; 2008; 2009), Kassar (2009) entre outros. Assim, a escola, hoje, é desafiada a incluir a todos, independente das suas condições políticas, econômicas e socioculturais, mas também das suas condições cognitivas, motoras, afetivas, dentre outras.

Ressaltamos que essa perspectiva da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, da inclusão escolar faz parte do movimento mundial em que as pessoas de diferentes grupos sociais minoritários buscam sua inserção na sociedade, no sentido de garantir seus direitos sociais, civis e políticos. Dentre esses grupos, podemos apontar negros, indígenas, pessoas com deficiências, imigrantes, excluídos social e historicamente nas sociedades capitalistas. Assim, vemos que esse movimento se ampliou em nível mundial e ganhou força, uma vez que, segundo Patto (2008, p.30), “[...] as formas de absorver a população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida”.

Na escola, essa perspectiva se materializa nas reformas educacionais empreendidas no âmbito da Educação Básica, mediante a implantação de programas e/ou projetos escolares que não têm garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso dos alunos, ou seja, parece que inexistente efetivamente o direito de todos os alunos aprenderem juntos, inclusive, daqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹. Esse tipo de prática social tem gerado reflexões sobre o papel da escola regular que também deve empreender esforços no processo de inclusão de grupos minoritários que

¹ Neste estudo, conforme Art. 5º da Resolução nº 02/01 CNE/CEB, consideramos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), aqueles que, durante o processo escolar, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

historicamente são excluídos da sociedade e, por conseguinte, da escola.

Nesse contexto a inclusão escolar visa desenvolver em todos os alunos suas potencialidades, de modo a promover sua formação como cidadão e profissional. É nessa perspectiva que González (2003, p.59) esclarece que a Educação Inclusiva deve “[...] proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo”. Portanto, ao compartilharmos dessa perspectiva, entendemos ser fundamental que o aluno se sinta parte dessa comunidade e que suas diferenças sejam reconhecidas e consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesses termos, percebemos a necessidade de a Educação Inclusiva ser efetivada de fato, a fim de que se torne uma educação de qualidade, que proporcione aos diversos grupos sociais, principalmente, àqueles que têm sido excluídos dos espaços escolares, condições, estruturas e espaços necessários para a participação e aprendizagem de todos os alunos em sua diversidade.

Vale destacarmos a impossibilidade de consensos quando se trata do entendimento de qualidade da educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo criado para promover a paz mundial, através de, entre outros aspectos, a educação, faz as seguintes considerações:

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p.1).

O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece que existe um “conjunto de variáveis” que interfere na qualidade da educação, desde questões macroestruturais até a organização e a gestão do trabalho educativo (MEC, 2009).

São relevantes as contribuições de Demo (2001, p.14) sobre essa questão ao discutir conceitos de qualidade formal e política, ponderando que o termo converge com a ideia de bem feito e completo, sobretudo, quando se aplica à ação humana. Fazendo distinção entre ambos os conceitos, esse autor afirma ser o primeiro “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” e o segundo “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Nessa perspectiva, a educação supõe qualidade formal e política, tendo a primeira como meio e a segunda como fim.

Gentili (1995) chama atenção para os significados conferidos à qualidade nos discursos e políticas educacionais na atualidade, uma vez que o neoliberalismo vem associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, inclusive, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência.

Dessa forma, consideramos que qualidade é um conceito histórico e por isso altera-se no tempo e no espaço, articulando-se às demandas conjunturais. No entanto, a despeito dessas considerações, tal como Carvalho (2004, p.65), entendemos que uma educação de qualidade precisa assegurar os “[...] meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente”, quer sejam barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas ou outras.

Corroborando com a perspectiva de que a escola deve incluir a todos indistintamente, Glat e Nogueira (2002), Prieto (2002; 2006), Kassar, Arruda e Benatti (2007), Bueno (2008), dentre outros, têm se dedicado ao estudo das políticas de inclusão escolar, sobretudo, aquelas destinadas aos alunos que apresentam NEE. Os estudos desses autores evidenciam que essas políticas ainda não têm garantido aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, às escolas condições adequadas para a efetivação de propostas pedagógicas inclusivas que garantam o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos no ensino regular. Destacam, ainda, que dentre os fatores que impedem a efetivação dessa política, a formação de professores é sem dúvida um dos principais, pois estes se sentem despreparados e inseguros para atuar no processo de inclusão de alunos com NEE.

Revisando a literatura na área da formação de professor para atuar na inclusão escolar, em especial do aluno com NEE, encontramos pesquisas voltadas tanto para a formação inicial, como as desenvolvidas por Moreira (2007), Vitalliano (2007), Martins (2008), Garutti e Tozo (2009), quanto para a formação contínua, a exemplo dos estudos de Mendes (2008) e Jesus (2008; 2009). De modo geral, essas pesquisas apontam em duas direções: Primeira, que nem os cursos de formação inicial, tampouco a formação contínua têm proporcionado saberes necessários ao professor para atuar na inclusão escolar. Esses autores demonstram, por meio dos resultados das suas pesquisas, que tanto o professor formador quanto o que está sendo formado se sentem despreparados e inseguros para trabalhar com a diversidade e as diferenças dos alunos, especialmente, dos alunos com NEE.

A segunda direção apontada por essas pesquisas evidenciam a necessidade dos cursos de formação inicial de professores colocarem em prática a recomendação constante na Portaria Ministerial 1.793/94 referente à inclusão de disciplina específica sobre o atendimento educacional a alunos com NEE em seus currículos. Especificamente em relação à formação

contínua, os autores em questão destacam também a necessidade das escolas promoverem momentos de reflexão sobre as necessidades dos alunos, inclusive dos alunos com NEE.

Esse panorama da formação de professor para atuar na inclusão escolar sinaliza para a necessidade de continuidade e maior incentivo a pesquisas acerca de problemáticas relacionadas às demandas para implementação dessa perspectiva atual². As pesquisas de Martins (2008), Mendes (2008) e Jesus (2008; 2009) sugerem o diálogo permanente entre as agências responsáveis pela formação de professores, uma vez que as críticas recaem sobre a necessária relação entre teoria e prática; a contextualização das ações empreendidas e a aproximação com os espaços de atuação. Desse modo, esses estudos têm demonstrado a necessidade de propostas de investigação e/ou intervenção que proporcionem ao professor reflexões sobre sua prática pedagógica, assim como sobre os saberes necessários para sua atuação profissional. Os resultados dessas pesquisas confirmam a insegurança, as angústias e dúvidas que, na qualidade de gestora, supervisora e professora no Ensino Fundamental e na modalidade de Educação Especial, observamos os professores sentirem para atuar na inclusão escolar. Porém, em nossa experiência constatamos que a esses aspectos outros se acrescentam, pois existem profissionais que sentem vontade, desejo e motivação para atuar na inclusão escolar. Diante da possibilidade dos professores estarem desenvolvendo sentimentos tão contraditórios, questionamos: Qual a importância que os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA atribuem a inclusão escolar?

Além de nossa atuação profissional ter possibilitado a apreensão dessas contradições, proporcionou também discussões em torno de duas questões. A primeira foi em relação à dicotomia existente entre ensino regular e especial, pois os discursos acerca do acesso à escola e da escolarização dos alunos com NEE eram de negação quanto à efetivação desse processo na escola regular. A segunda discussão se voltou para a questão da formação de gestores e professores para atuarem na implantação e/ou implementação de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva³. Essas políticas foram desenvolvidas com o nosso acompanhamento como supervisora da área de Educação Especial e se materializou em programas/projetos propostos pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cujo objetivo era a disseminação da Política da Educação Especial na Perspectiva

² Mais adiante serão abordadas as demais perspectivas que têm orientado as políticas e práticas de Educação Especial em diferentes contextos históricos, também denominadas por alguns autores de paradigmas.

³ Vale ressaltar que naquele momento, período compreendido entre os anos de 2006 a 2008, discutia-se a produção e aprovação do documento de orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

da Educação Inclusiva.

No Estado do Maranhão esses programas/projetos propostos pelo MEC têm se concretizado mediante o desenvolvimento de diversas ações, dentre elas destacamos a política de formação dos profissionais da educação. Essas formações vêm sendo proporcionadas nas modalidades presenciais, semipresenciais e à distância, em cursos de graduação, de extensão e/ou aperfeiçoamento, com ementas e programas de ensino voltados para temáticas da Educação Especial e Inclusiva⁴. Esses cursos são desenvolvidos em parceria com instituições públicas e privadas (fundações, organizações não-governamentais: ONG'S, empresas e outras), envolvendo gestores e professores dos diversos níveis e modalidades da Educação Básica.

Além das ações estaduais, as secretarias municipais também têm implantado e/ou implementado ações na área da formação dos profissionais da educação, sobretudo, dos professores. Segundo Prieto (2002), estas secretarias assumem tal compromisso pelo fato de que hoje, tanto a Educação Infantil, como quase a totalidade do Ensino Fundamental se encontram sob a responsabilidade da esfera municipal, devido ao processo de *descentralização* e municipalização ocorrido com as reformas educacionais da década de 1990.

Tais reformas, em consonância com documentos produzidos em encontros internacionais⁵, fundamentam-se no compromisso assumido de oferecer acesso, participação e permanência na escola aos segmentos da população que historicamente encontram-se nas mais diversas situações de exclusão social (educação para *todos*). Desse modo, coube à esfera municipal o desafio de organizar seu sistema de ensino para oferecer Educação Infantil e Ensino Fundamental a todos, atendendo assim às determinações legais.

Parece-nos que é nessa direção que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA (SEMED), por meio da Superintendência de Educação Especial (SAEE), direciona suas ações. Prova disso são as disposições do seu Regimento Interno que, ao tratar das competências deste setor, inclui várias orientações acerca da Educação Inclusiva, a saber:

- III - promover ações que levem à consolidação de uma política educacional inclusiva, considerando as diferenças religiosas, étnico-raciais, sensoriais, cognitivas, físicas, mentais, de gênero e orientação sexual;
- VII – promover parcerias com entidades civis organizadas que tenham como tema central a Educação Inclusiva;
- X – estabelecer parcerias e convênios com instituições para projetos de Educação Inclusiva, acompanhando tecnicamente a sua execução;

⁴ Em momento oportuno neste trabalho, será realizada uma discussão mais fundamentada sobre nosso entendimento a respeito da distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, produzida a partir de encontro realizado em Jomtien, na Tailândia em 1990 e Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, na Espanha em 1994.

- XII – promover seminários de Educação Inclusiva em articulação com os demais órgãos da Prefeitura Municipal de São Luís;
- XIV – representar e/ou acompanhar a representação da Secretaria de Educação de São Luís nos Conselhos Municipais que tenham como tema a Educação Inclusiva;
- XVI - orientar estagiários que auxiliam no processo de implementação de ações voltadas para uma prática educativa inclusiva (SÃO LUÍS, s./d.).

É no contexto das reformas educacionais que o município de São Luís/MA instituiu em 2002 por meio da assessoria da ABAPURU⁶ o “*Programa São Luís te quero lendo e escrevendo*” (PSLTQLE)⁷, elegendo como ação estratégica a formação contínua de todos os profissionais da educação como técnicos da secretaria, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais que ocupam diferentes funções na escola. Na sua implantação, o objetivo desse programa era melhorar a qualidade da educação oferecida, visto que os índices de fracasso escolar dos alunos apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e por outras instituições oficiais eram excessivos. Nessa perspectiva, a formação contínua dos educadores foi tomada como “[...] ação estratégica e transversal às demais políticas, programas e projetos em curso” (SOLIGO, 2004, p.42). O referido programa seria fundamentado em estudos atuais que têm focado a formação de professores reflexivos, autônomos e competentes para atuarem em contextos educacionais diversificados e em permanente mudança.

No entanto, segundo Prazeres (2007, p.97), na formação contínua dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA privilegia-se a “[...] tematização da prática pedagógica realizada em sala de aula [...], focalizando situações didáticas de alfabetização e letramento [...]”. Além disso, a formação tem ocorrido de forma indireta, porque os especialistas em educação da SEMED formam os supervisores pedagógicos que têm a responsabilidade de colaborar com o processo de formação dos professores nas escolas. Nesse sentido, os conhecimentos priorizados pelos supervisores na formação estão relacionados às questões didáticas como planejamento, avaliação, dentre outras. No entanto, reconhecemos que somente estes saberes pedagógicos não contemplam toda complexidade e diversidade que se apresentam nas salas de aula.

⁶ Instituição de Consultoria de Planejamento em Educação do Estado de São Paulo que participou junto ao MEC da implementação de Políticas importantíssimas no governo de Fernando Henrique Cardoso de Melo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S), o Programa Parâmetros em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (PRAZERES, 2007).

⁷ O programa “*São Luís te quero lendo e escrevendo*” “[...] configura-se como programa diretor do sistema educacional em destaque, planejado a partir de uma dinâmica organizacional que envolve eixos de formação, gestão, rede social, acompanhamento e avaliação. Pretende por meio da articulação sistêmica entre esses eixos, construir as condições e possibilidades para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais para a educação escolar da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA” (MELO; FERREIRA, 2006, p.27).

Todavia, de acordo com Melo (2008), na gênese do PSLTQLE, a Educação Especial foi excluída, o que inclusive desencadeou um movimento político da equipe de técnicos dessa área, no âmbito da SEMED, no sentido de formulação de propostas que contemplassem a diversidade dos sujeitos que estavam adentrando as escolas. Com o avanço das ações do referido Programa e graças à intervenção da SAEE, essa modalidade foi alcançando maiores níveis de aceitação e credibilidade por meio do desenvolvimento de uma “[...] práxis nos mais variados campos de luta: espaços de formação, espaços de avaliação, espaços de gestão, espaços de acompanhamento e espaços de relações com a comunidade extra e interescolar” (MELO, 2008, p.67).

Dessa maneira, constatamos que de uma forma ou de outra, as questões relacionadas à Educação Especial, necessárias para o processo de inclusão dos alunos com NEE, foram consideradas no contexto das práticas formativas da SEMED. No entanto, é pertinente, questionamos: Para os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA a formação possibilita atuar com alunos com NEE? Qual o entendimento que estes professores desenvolveram em relação à inclusão escolar do aluno com NEE? Este modo de entender a inclusão escolar desses alunos está articulado com a perspectiva da Educação Inclusiva?

Na busca de respostas a esses questionamos, nos fundamentamos na abordagem Sócio-Histórica, em especial, nas contribuições do teórico russo Alexis N. Leontiev (1903-1979) no que tange aos conceitos de significação social e sentido pessoal. A opção pelas contribuições desse autor se justifica pela sua compreensão de que as significações são produções sociais e históricas do gênero humano que se cristalizam e se fixam em determinado período e contexto sócio-histórico e cultural, demonstrando o modo de pensar, agir e sentir de determinada sociedade. Para essa abordagem, ao nascer o homem encontra um sistema de significações sociais pronto, elaborado e sistematizado historicamente e dele se apropria atribuindo-lhe um sentido pessoal, pois “[...] Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos puros [...]”, estes se constituem em relação dialética com as significações (LEONTIEV, 1978a, p.97).

Os questionamentos discorridos e a abordagem teórica que temos como fundamento nos colocou o desafio de desenvolver uma pesquisa empírica com o objetivo geral de investigar os significados e sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar de alunos com NEE e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva. Para darmos conta desse objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: Entender se para os professores da Rede

Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA a formação possibilita atuar com alunos com NEE; Aprender algumas das múltiplas determinações que constituem os significados e sentidos produzidos pelos professores e analisar se estes significados e sentidos se articulam com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao delinear esses objetivos, nossa preocupação foi dar ênfase à importância da atuação do professor propiciar a todos, inclusive ao aluno que tem NEE, condições de se apropriar dos conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade, como também de proporcionar a socialização, o acolhimento, o respeito às diferenças e à diversidade humana, garantindo-lhes o direito de acesso, participação e sucesso nas aprendizagens.

Mendes (2002), Prieto (2006), Martins (2008) e Bueno (2008), refletindo sobre a Educação Inclusiva ressaltam a importância do desenvolvimento de práticas educativas que atendam as diferenças dos sujeitos para que haja de fato respeito à diversidade humana, mudanças nas práticas sociais e, conseqüentemente, nas escolares. Trata-se de entender a inclusão escolar como condição imprescindível para o desenvolvimento de situações favorecedoras da produção e aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e da convivência social. Mendes (2002, p.61) esclarece ainda que a Educação Inclusiva se constitui como:

[...] uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva numa perspectiva macrossocial não diz respeito apenas à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino, porém a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tiveram seus direitos educacionais negligenciados, ou seja, seu processo de escolarização ocorreu em espaços segregados, dentre eles, escolas e classes especiais.

Bueno (2008) em estudo sobre as políticas de inclusão escolar ajuda-nos a entender que as terminologias Educação Inclusiva e inclusão escolar têm sido utilizadas sem distinção, como se fossem sinônimos. Na sua acepção, a Educação Inclusiva nos direciona a objetivos sociopolíticos a serem alcançados e diz respeito à sociedade de forma geral, ao passo que a inclusão escolar nos remete a concretização desses objetivos. No entanto, nosso entendimento é que a Educação Inclusiva e a inclusão escolar fazem parte de um mesmo

fenômeno que se relacionam dialeticamente. Nesse sentido, a escola deve definir em sua proposta pedagógica, construída coletivamente com os professores e demais segmentos da comunidade escolar, uma concepção de homem e de sociedade, portanto, deixar explícito o tipo de cidadão que deseja formar e, paralelamente, implantar e/ou implementar ações para alcançar esse objetivo.

Destacamos que para a implantação e/ou implementação de ações inclusivas, que visam à construção de uma escola que tenha sua proposta pedagógica alicerçada nos pressupostos da Educação Inclusiva, é de fundamental importância que se priorize momentos reflexivos individuais e coletivos para que seus profissionais, principalmente o professor, reflita sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola e da sala de aula, cujo objetivo não pode deixar de ser a inclusão escolar de todos, em particular, daqueles que demandam maior apoio pedagógico.

Desse modo, com o propósito de alcançarmos nosso objetivo conduzimos a investigação com base em dois movimentos indissociáveis, quais sejam: estudos teóricos e empíricos. O primeiro consistiu na incursão em torno das noções e/ou conceitos sobre exclusão/inclusão, portanto, buscamos fundamentação nas ideias de autores como Wanderley (2010), Veras (2010), Sawaia (2010), Martins (1997), entre outros que analisam essas categorias na perspectiva dialética, como partes constitutivas de um mesmo fenômeno. Esse modo de entender a exclusão/inclusão foi imprescindível para compreendermos os significados e os sentidos atribuídos pelo professor à inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular. Contemplamos ainda, estudos de documentos oficiais e produções de pesquisadores da área da educação, principalmente, da Educação Especial que discutem a temática da inclusão escolar do aluno com NEE.

Além disso, empreendemos estudos sobre o referencial teórico que se sustentou nos aportes teóricos de Leontiev (1978a; 2004b; 2006). Para ampliar nossa compreensão sobre os aportes teóricos desse autor, buscamos apropriadores de suas ideias como Duarte (2002; 2004; 2007), Martins (2007), Asbahr (2005), Eidt (2009), dentre outros.

No contexto empírico, optamos pela abordagem qualitativa tendo em vista a natureza da nossa investigação e dos objetivos propostos. Essa abordagem possibilitou o emprego da Entrevista Narrativa (EN) como técnica para produção dos dados. Para isso, nos fundamentamos em autores como Jovchelovitch e Bauer (2008) e Flick (2009) e organizamos duas perguntas gerativas da narrativa. Os dados produzidos por meio dessas EN foram analisados e os resultados interpretados com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Franco (2003) e Bardin (2009).

Neste texto dissertativo, sistematizamos os estudos teóricos e o processo investigativo em quatro capítulos que apresentamos aqui com o objetivo de evidenciar de forma orgânica e lógica todo o percurso empreendido, acrescidos de uma introdução e das considerações finais.

Na **INTRODUÇÃO**, discorremos sobre a relevância da temática, a problematização do objeto de estudo, os questionamentos norteadores dessa investigação, a experiência profissional da pesquisadora na área em que o objeto se insere, os objetivos geral e específicos, bem como a estruturação do referido texto.

No primeiro capítulo, denominado: “**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIANDO A INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE NO ENSINO REGULAR**”, argumentamos sobre o par dialético exclusão/inclusão tendo como referência o contexto social, econômico e político das sociedades capitalistas e suas implicações na educação escolar, destacadamente na Educação Especial e, ainda, a Perspectiva da Educação Inclusiva e da inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular.

No segundo capítulo, intitulado: “**A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEONTIEV: aporte teórico para compreensão dos significados e sentidos sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular**”, abordamos as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica e os aportes teóricos de Leontiev (1978; 2004; 2006) como referencial para análise dos modos de significar e atribuir importância à inclusão escolar de alunos com NEE pelo professor, tomando por base os conceitos de significado social e sentido pessoal.

No terceiro capítulo, denominado: “**METODOLOGIA DA PESQUISA: apresentando os caminhos trilhados**”, mostramos todo o percurso metodológico, iniciado com as considerações sobre a pesquisa qualitativa em educação e, posteriormente, com a definição dos procedimentos metodológicos que envolveram a escolha do *lócus* de pesquisa, dos participantes, do contexto em que se materializa o fenômeno em estudo, a técnica e o instrumento para produção dos dados, a técnica utilizada na análise dos dados e na interpretação dos resultados e os cuidados éticos adotados.

No quarto capítulo, denominado: “**INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NEE: significados e sentidos produzidos pelo professor**”, apresentamos os resultados da pesquisa que nos ajudaram a responder aos nossos questionamentos de pesquisa. Sendo assim, evidenciamos os significados e sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar do aluno com NEE e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de algumas das multideterminações produtoras destes significados e sentidos, quais sejam: Caracterização

socioprofissional e formativa dos professores; Fatores que direcionaram a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva; Motivos para atuar na Educação Inclusiva e Importância da inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** expomos as reflexões realizadas durante a investigação e, por conseguinte, as obtidas na tentativa de síntese do fenômeno em estudo. Tentativa, porque compreendemos ser a realidade dinâmica e contraditória. Portanto, em processo constante de movimento e transformação, o que inviabiliza a apreensão do objeto na totalidade, ou seja, de sua dinâmica, contradições e especificidades manifestadas no cotidiano da realidade investigada.

Por fim, trazemos os **APÊNDICES** e **ANEXOS**, com o objetivo de mostrarmos o instrumento construído para produção dos dados, bem como os exigidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para assinatura dos participantes envolvidos na pesquisa.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIANDO A INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE NO ENSINO REGULAR

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIANDO A INCLUSÃO DO ALUNO COM NEE NO ENSINO REGULAR

[...] A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inclusão de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 30)

Para refletirmos acerca dos significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a inclusão escolar de alunos com NEE inseridos na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA, optamos em discorrer sobre as noções e/ou conceitos produzidos não somente acerca de inclusão, mas também sobre seu termo contraditório “exclusão”, tendo em vista a apreensão de alguns determinantes de tal fenômeno nas sociedades capitalistas.

Partimos dessas reflexões porque hoje, segundo Pereira e Teixeira (2008), emerge na área da educação um esforço voltado para consolidar uma melhoria de oportunidades educacionais, mediante a inclusão de indivíduos e grupos historicamente excluídos da sociedade e, inclusive, da escola já que a eles é negado o direito de se apropriarem da cultura material e intelectual produzida pela humanidade. Este esforço se materializou em nível mundial, sobretudo, na última década do século XX (1990) como sinalizam Mendes (2006), Mendes Segundo (2007), Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), Rabelo, Mendes Segundo e Barroso (2009), num contexto fundamentado por um movimento denominado *Educação para Todos*.

Assim sendo, buscamos refletir acerca de orientações de documentos elaborados nesse período, como resultado de acordos assinados em eventos mundiais, organizados e promovidos por organismos internacionais e regionais⁸, com o objetivo de definir um projeto mundial de educação a ser utilizado como estratégia política e de ação para erradicar a pobreza em países de capitalismo tardio e periférico como o Brasil.

Tal reflexão demanda uma incursão pela última década do século passado, donde emergem orientações para que esses países, com comprovados altos índices de desigualdade social e, por conseguinte, de pobreza, aumentassem as oportunidades de inclusão social de grupos populacionais a quem tem sido negado o acesso a garantias mínimas por causa de idade, gênero, cor, etnicidade, classe social ou religião, deficiência, dentre outras.

⁸ Dentre esses organismos internacionais destacamos: Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO); Banco Mundial (BM); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros.

Dos documentos acima citados, enfatizamos a Declaração Mundial de Educação para Todos, síntese de evento realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por ser considerada um marco desse movimento inclusivista, bem como a Declaração de Salamanca, acordo assinado por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994. Tais documentos impactaram a área da Educação Especial ao provocar debates e reflexões no que tange ao atendimento oferecido aos alunos com NEE em escolas e salas especiais, assim como no ensino regular.

Com base nesse panorama mundial, procuramos identificar as elaborações teóricas acerca da Educação Inclusiva, como princípio político que demanda a construção de sistemas educacionais inclusivos e a inclusão escolar, entendida como prática social que materializa tal princípio nos espaços escolares, de acordo com Bueno (2008), conforme assinalado na introdução deste trabalho.

Em síntese, neste capítulo partiremos de uma reflexão acerca de noções e/ou conceitos sobre exclusão/inclusão e a relação dialética entre essas categorias para chegarmos à discussão sobre Educação Inclusiva e suas relações com a Educação Especial, passando por um rápido resgate histórico das perspectivas de atendimento educacional dos alunos com NEE, que têm sido construídas e implementadas na realidade brasileira.

1.1 Iniciando a conversa: considerações acerca da dialética exclusão/inclusão

Conservadores costumam ter as seguintes convicções:
 As pessoas não-brancas são inferiores.
 A miscigenação deve ser desencorajada.
 As mulheres não são iguais aos homens em inteligência.
Nem todos os seres humanos nascem com as mesmas potencialidades.
 Não há razão para se instituir a igualdade salarial.
 Só as pessoas com um determinado nível de inteligência e educação deveriam votar.
Pessoas com grave defeitos hereditários deveriam ser compulsoriamente esterilizadas.
 As leis atualmente não favorecem os ricos.
 A propriedade privada não pode ser abolida [...] (PIERUCCI, 1999, p.14, grifo nosso).

Na obra “*Ciladas da Diferença*”, Pierucci (1999) reproduz as frases acima com base na leitura do artigo de Hans J. Eysenck intitulado *Social Attitude and Social Class*⁹, que aborda resultados de sua pesquisa empírica desenvolvida com a participação de conservadores ingleses na década de 1940. O autor brasileiro, na década de 1980, desenvolvia estudos com a participação da população urbana nos bairros de classe média baixa na grande São Paulo, com

⁹ Atitude Social e Classe Social [Tradução livre nossa].

foco nos ativistas eleitorais da direita brasileira. Para Pierucci (1999), essas frases mostravam a similaridade de pensamento dos sujeitos participantes das duas pesquisas acerca das diferenças existentes entre indivíduos e grupos sociais.

Essas e outras coincidências, encontradas pelo autor lhe possibilitaram inferir que a existência das diferenças, sinalizadas pelas populações investigadas em relação às outras populações é fruto das idéias e crenças da direita. Partindo desse entendimento, concebemos que as diferenças entre as pessoas, além de serem biológicas, a exemplo de algumas deficiências físicas ou sensoriais, são também circunstanciais e se encontram situadas em espaço-temporalmente, pois são resultados de concepções e práticas socioculturais produzidas historicamente pela humanidade, a partir das relações sociais e dessas com o meio natural no decurso do desenvolvimento sócio-histórico.

Isso nos conduz a pensar que tais atitudes, como as analisadas por Pierucci, têm justificado a exclusão, seja socioeconômica, política e/ou cultural a que indivíduos e grupos minoritários estão submetidos, as quais se materializam nas diversas sociedades, sobretudo nas capitalistas, pelo não acesso à cultura, ao mercado de trabalho, aos bens e serviços produzidos pela humanidade. Dependendo dos indivíduos, além de desigualdades decorrentes das condições materiais em que vivem, existem as de outras ordens que também têm justificado a privação de direitos, dentre eles o direito à educação, destacando-se as pessoas com NEE, que se constituem alvo de nossas preocupações.

Considerar que as pessoas com NEE, nem sempre foram valorizadas e respeitadas na sua diferença no âmbito das relações sociais mais amplas, assim como na escola, e que as concepções dos professores constituem-se determinantes para configuração de sua prática pedagógica, exigiu um melhor entendimento não somente do contexto no qual o debate sobre a inclusão escolar ganhou lugar de relevância, como das acepções tanto do termo inclusão como do seu contraditório, a exclusão. Tudo isso, tomando por base a realidade de uma sociedade como a nossa, ou seja, capitalista.

No Brasil, na visão de Wanderley (2010), Patto (2008), Bueno (2008) e Rodrigues (2006), os usos da noção e/ou conceito de exclusão/inclusão social são freqüentes nos discursos¹⁰ da mídia, dos políticos, de organizações governamentais e ONG'S. Nesses discursos, segundo esses autores, a imprecisão conceitual constitui-se uma característica marcante. Com Martins (2002), entendemos que o termo exclusão em toda sua imprecisão

¹⁰ Para Bakhtin (apud BARROS, 2005, p.32) o discurso é o enunciado ou texto que “[...] se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um ‘diálogo entre discursos’, ou seja, porque mantém relações com outros discursos”.

define problemas advindos de sociedades desiguais, estruturadas em classes com interesses antagônicos, constituindo-se um rótulo abstrato, que na maioria das vezes dizem muito pouco sobre o sujeito, uma vez que “[...] expressa uma verdade e um equívoco. Revela o supérfluo e oculta o essencial” (MARTINS, 2002, p.27).

Ademais, o uso abusivo do termo exclusão, como se o mesmo pudesse explicar todos os problemas existentes nos diversos setores sociais e institucionais, evidencia os modos como esse fenômeno tem se materializado no interior da sociedade brasileira. Na acepção de Wanderley (2010, p.18) isso ocorre, porque:

[...] Muitas situações são descritas como de exclusão, que representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão. Sob este rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social.

Questões relacionadas à inclusão e/ou exclusão direcionam várias pesquisas realizadas por intelectuais brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles destacamos: Martins (1997), Patto (2008), Sawaia (2010), Wanderley (2010) e Veras (2010). Esses pesquisadores buscam precisar em suas análises as noções/conceitos sobre exclusão/inclusão desvelando alguns determinantes constituintes.

Conforme Carvalho (2009, p.48): os que escrevem a partir da dinâmica das sociedades “[...] têm denunciado as desigualdades sociais e as práticas excludentes, defendendo os ideais democráticos calcados nos direitos humanos, em especial, no da igualdade de oportunidades para todos”, objetivando apreender as relações existentes entre capital, trabalho e Estado.

Acreditamos que tais noções e/ou conceitos se transformam e expressam o pensamento de uma sociedade, por isso, são historicamente situados e determinados, logo, sofrem influências dos discursos que ao longo da história humana vão se fixando socialmente. Almeida (2002, p.62-63) já chamava a nossa atenção quando analisava que:

[...] A existência dos excluídos acompanha a história da humanidade, já que sempre existiram pessoas vitimadas por processos de dominação e segregação, motivados por problemas relacionados à religião, política, saúde, sexo, gênero, economia etc., que tiveram predominância exclusiva ou combinada em cada momento histórico.

Segundo essa autora, o fenômeno da exclusão acompanha a história da humanidade, se materializando nas relações de dominação dos indivíduos e grupos hegemônicos sobre aqueles desfavorecidos economicamente que ora ganhavam visibilidade, ora eram esquecidos, conforme o contexto sócio-histórico de cada época.

Na perspectiva de Sawaia (2010, p.9), a exclusão é um:

[...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Ao evidenciar a importância da complexidade e das contradições que se manifestam no interior do próprio fenômeno, como indicadores importantes para se analisar os processos de exclusão social que ocorrem na sociedade, à autora destaca a relação intrínseca e indissociável que existe entre as categorias exclusão/inclusão e, opta pelo uso da expressão ‘dialética da exclusão/inclusão’, logo, segundo ela é nesse movimento que a exclusão e a inclusão aparecem como “[...] duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas - desigualdade social, a injustiça e a exploração” (SAWAIA, 2010, p.107).

Nessa perspectiva, ocorre transmutação que é própria da ordem social desigual. Assim, a sociedade capitalista exclui para incluir, nem que seja de outro modo. Na mesma linha de análise, Martins (1997, p.32), afirma que essa lógica se configura como sendo estruturante desse tipo de formação social, pois:

[...] todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

Tal como Martins (1997), entendemos que o fenômeno da exclusão é típico das sociedades capitalistas. Isto porque nessa forma de sociabilidade a lógica é a do capital, que exclui e inclui de acordo com suas necessidades conjunturais, sendo que contemporaneamente a lógica repousa em diferentes modos simultâneos de exclusão/inclusão. O referido autor, destaca que “[...] o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão, está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório” (MARTINS, 1997, p.33) em nossa sociedade. Como exemplo, menciona a situação dos camponeses que quando expulsos do campo eram imediatamente absorvidos pela indústria e hoje se juntam aos contingentes significativos de excluídos a espera de futuros postos de trabalho. Guareschi (2010, p.146) também contribui com essa discussão ao apontar que:

[...] A sociedade, em geral, e o mundo do trabalho, em particular, estão se estruturando a partir de mecanismos que impossibilitam, por princípio, o acesso de grande parte das pessoas ao mundo do trabalho. É essa a novidade hoje. A isso se chama de exclusão, e é dentro desse contexto histórico fundamental que ela deve ser entendida.

No entanto, Martins (1997), ao se referir à gênese e ao contexto de produção dos atuais pobres, nos remete a pensar que a exclusão social não se restringe meramente à perda do emprego, mas na constituição paralela de uma sociedade que inclui do ponto de vista econômico e exclui do ponto de vista social, moral e político; traduzida “[...] por múltiplas experiências de privações, limitações, anulações e de inclusões enganadoras” (MARTINS, 1997, p.18).

Dependendo do grupo social a situação de exclusão vivenciada tende a se agravar, a exemplo, temos o grupo das pessoas com NEE que na sua maioria além de possuírem baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional se deparam com as barreiras atitudinais que refletem os modos de pensar, agir e sentir da sociedade em relação às diferentes manifestações da deficiência¹¹.

Além das barreiras atitudinais, essas pessoas se deparam ainda com as barreiras arquitetônicas e pedagógicas. As primeiras, embora as leis garantam que prédios públicos e privados precisam adaptar suas instalações para receberem as pessoas com NEE, temos percebido que, de modo geral, a sociedade e a maioria das instituições não têm garantido a acessibilidade, devido à falta de adaptações e quando as tem são inadequadas. Quanto às pedagógicas, quando de responsabilidade das escolas formais e universidades, tem sido garantido acesso em termos de matrículas. Contudo, ainda, precisam ser melhoradas as condições objetivas e subjetivas que propiciem a participação e aprendizagem desse alunado, para que a inclusão via acesso, não seja excludente.

Sobre a questão do acesso ao Ensino Fundamental, Carvalho (2006) chama atenção para o fato de que aos alunos com NEE, esse direito não vem sendo assegurado, apesar dos dispositivos legais, a despeito de suas ambigüidades e lacunas, incidirem em mudanças tanto na educação em geral como na Educação Especial. Na visão de Almeida (2002) o acesso desses alunos não veio acompanhado de outras transformações qualitativas como a (re) estruturação administrativa e pedagógica das escolas, a formação e remuneração digna dos professores, condições materiais para realização do trabalho que garantam aprendizagem e desenvolvimento nas instituições escolares.

¹¹ São manifestações da deficiência consideradas por Carvalho (2009, p. 105) a “[...] mental, as sensoriais, a física, as motoras, a múltipla, as condutas típicas de síndromes psiquiátricas, neurológicas ou de quadros psicológicos graves”.

Nesse sentido, o atendimento educacional de alunos com NEE, não correspondem aos princípios da inclusão. Carvalho (2009, p.48) ao buscar a história social de exclusão das pessoas com NEE constata “[...] que uma das formas de enfrentamento de sua diferença, como fator de exclusão social, tem sido à busca da ‘normalidade’, em vez da defesa de seus direitos de ser ‘autorizado’, socialmente, como diferente, sem preconceitos e discriminações!”.

Wanderley (2010, p.39-40) chama a atenção para a forma como devemos conceber as posturas e práticas excludentes: “[...] como expressão das contradições do sistema capitalista e não como estado de fatalidade. E é preciso vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, desenvolvendo algum nível de consciência da contradição que se vive ao agir”. O autor compreende o fenômeno da exclusão como processo sócio-histórico que não se centra no indivíduo e sim nas relações sociais construídas ao longo do desenvolvimento do gênero humano.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que nas sociedades capitalistas exclusão e inclusão assumem novas formas em decorrência dos processos de globalização das economias, da reestruturação produtiva e da desestruturação do intervencionismo de Estado (*Welfare State*, nos países de capitalismo central). Tal realidade caracteriza o mundo globalizado que, paradoxalmente aos discursos, agudiza os processos de exclusão social e consolida as relações de controle e poder da classe economicamente favorecida. Ressaltamos que embora os autores aqui referenciados focalizem questões relacionadas ao sistema produtivo e às relações sociais de produção, suas análises não se limitam ao reducionismo econômico tão criticado nos dias atuais, uma vez que consideram outras dimensionalidades do fenômeno em estudo, entendendo-o como síntese de múltiplas determinações, algo importante numa análise na área da Educação Especial e Educação Inclusiva.

No que se refere à noção de exclusão, Wanderley (2010) sinaliza que se tem atribuído sua gênese ao francês René Lenoir, quando da publicação da obra: *Les Exclus: un français sur dix*¹², na década de 1974. Para o autor o mérito desta obra em relação à construção da noção de exclusão se encontra no deslocamento da reflexão do âmbito individual para o social, uma vez que aponta como fatores desencadeadores o rápido e desordenado processo de urbanização, da homogeneidade e inadaptação do sistema, da mobilidade profissional devido ao desenraizamento do território, as desigualdades de renda e de acesso aos serviços, todos oriundos da forma de organização e funcionamento das sociedades modernas.

¹² Os excluídos: um francês de dez [Tradução livre nossa]

Para Escorel (apud BERTOLDO, 2007, p.156) “[...] foi em solo francês que o tema adquiriu preponderância e estatuto teórico, relevância e publicidade”, mas somente na última década do século XX que, segundo Wanderley (2010), vão surgir novas contribuições para o debate com a inserção das noções de *desqualificação social*, *desinserção* e *desafiliação*¹³ propostas por pesquisadores franceses contemporâneos. Essas terminologias também passam a ser utilizadas não só na França, como em outras nações para caracterizar os indivíduos que não se encontram integrados à vida social, ou que de alguma forma, quer por questões relacionadas ao mundo do trabalho e/ou da assistência social tiveram seus vínculos rompidos socialmente. Em seu entendimento exclusão social “[...] é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação” (WANDELEY, 2010, p.23-24).

Sendo assim, é constituída pelas múltiplas relações de rupturas estabelecidas pelos homens, junto aos setores econômicos, político e cultural, e também das estabelecidas com os outros homens nos espaços de atuação profissional. Ao buscarem (re)estabelecer esses vínculos sociais, a maioria se sente impossibilitado de se inserirem nas diversas dimensões da vida social, uma vez que a desvinculação se materializa de múltiplas maneiras na tessitura social seja pela desqualificação profissional, pelo baixo nível de escolaridade, pelo não acesso à escola, seja por outros fatores.

A influência francesa e dos demais países europeus e norte-americanos em torno da questão conduz a discussão na América Latina, em especial, no território brasileiro. Conforme Veras (2010), no Brasil, a discussão do tema da exclusão não é nova, tendo em vista que nas décadas de 1960 e 1970 já se discutia, a partir de termos como pobreza e marginalização social. Na década de 1980, no período de transição democrática, o país se voltava para questões como democracia, segregação urbana, territorialidade, inexistência e/ou falência de políticas sociais, atuação e reivindicações dos movimentos e lutas sociais, cidadania, dentre outras questões, nas abordagens sobre a exclusão.

Porém, na compreensão de Wanderley (2010), é somente na década de 1990 que, influenciado pelas novas reflexões, sobretudo a francesa, a noção de exclusão vai permear o cenário intelectual e político brasileiro. É nesse contexto que se dá a associação entre pobreza

¹³ [...] (a) *A Desqualificação*: processo relacionado a fracassos e sucessos da integração, a partir da obra de Paugam, o qual considera a pobreza como sendo, de uma parte ‘produto de uma construção social, e, de outra, ‘problema de integração normativa e funcional’ de indivíduos, que passa essencialmente pelo emprego [...]; b) *desinserção*: trabalhada por Gaujelac e Leonetti (1994) como algo que questiona a própria existência das pessoas enquanto indivíduos sociais, como um processo que é inverso da integração [...]; c) [...] *desafiliação*: analisando as metamorfoses da questão social Robert Castel cunha este conceito, significando uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal. (WANDERLEY, 2010, p.21-22).

e exclusão, que na análise de Almeida (2002, p.62), empobrece o conceito de exclusão, porque “[...] seu uso indiscriminado e indevido tem gerado certa diluição retórica, enfraquecendo seu potencial explicativo da realidade”.

Para Martins (1997), o termo exclusão revela a necessidade prática de entendimento acerca do que há décadas chamávamos de pobreza e marginalização social, termos que sobrepunham às questões econômicas em detrimento das sociais. O uso dessa nova categoria, na sua compreensão, permite desvelar outros problemas que, até então, não tínhamos a capacidade de perceber como os diferentes modos, pobres, indecentes e insuficientes de incluir os indivíduos ou grupos sociais excluídos, em diferentes setores sociais. Corroborar na discussão Atkinson (apud VERAS, 2010, p.36), ao afirmar que a exclusão “[...] vai mesmo além da participação na vida do trabalho, englobando os campos de habitação, educação, saúde e acesso a serviços”.

Com base nessas discussões percebemos que no setor educacional, os diversos programas/projetos desenvolvidos no intuito de oferecer atendimento educacional às pessoas com NEE, parecem que têm se constituído de tal forma, que se aproximam mais das formas perversas¹⁴ e/ou marginais de políticas de inclusão. Os mesmos não têm garantido acesso, permanência e participação com sucesso dessas pessoas no sistema educacional, sejam elas crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos. Mas tais afirmações exigem um olhar pela história da Educação Especial, de modo a caracterizar as diferentes perspectivas construídas em determinados contextos, assim como sua articulação com noções e/ou conceitos de exclusão/inclusão.

1.2 Educação Especial: da perspectiva da exclusão à Educação Inclusiva

A reflexão sobre o atendimento educacional oferecido às pessoas com NEE exige um recuar na história com o intuito de apreender suas raízes. De antemão concordamos com Beyer (2005) quando afirma que na história da educação escolar nunca houve uma escola que atendesse efetivamente todas as pessoas, independentemente de seu perfil típico ou atípico. A seleção, pelos mais diferentes atributos, tem sido uma de suas características fundamentais.

Concordamos, igualmente com Bianchetti (1998) que num ensaio intitulado “Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes”, considera que historicizar a educação das pessoas *diferentes* demanda a apreensão dos padrões de

¹⁴ Termo empregado por Sawaia (2010, p.8) para explicar “[...] o caráter ilusório da inclusão” na sociedade capitalista.

normalidade estabelecidos ao longo da história da humanidade e, por conseguinte, da educação adequada para a formação desse padrão, nos vários modos de produção das condições de existência. Em suas próprias palavras:

[...] A diferença e a conseqüente criação da necessidade de educação para os portadores dessa diferença só podem ser entendidas como uma produção histórica de um determinado período. Em outras palavras, a diferença só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens e as mulheres vieram atendendo a suas necessidades básicas e, por decorrência, como vieram construindo sua existência (BIANCHETTI, 1998, p.26).

Nesse sentido, o referido autor analisa que no mundo primitivo uma das características básicas era o nomadismo, o que exigia que as pessoas além de se bastarem, por si mesmas, necessitassem colaborar com o grupo. Dessa forma, aquelas que não possuíam essas características, os chamados diferentes, eram relegadas, abandonadas, por serem considerados, verdadeiros empecilhos frente à total falta de controle da natureza pelos homens.

Já na sociedade grega do período escravista, o tempo do ócio dos homens livres permitiu a emergência do pensamento mais elaborado e a construção de diferentes paradigmas, os quais, inclusive atravessaram os séculos, influenciando nossas concepções até os dias atuais. Espartanos e Atenienses são exemplos vivos dessas distintas visões de mundo. Em razão dos primeiros cultivarem a beleza e o vigor físico por se dedicarem às guerras, os diferentes eram eliminados. Como os Atenienses valorizavam mais, “[...] a filosofia, a retórica, a boa argumentação, a contemplação” (BIANCHETTI, 1998, p. 26), dissociavam corpo e mente conseqüentemente trabalho manual de intelectual, o primeiro destinava-se aos escravos e o segundo aos homens livres. Nesse contexto, inferimos que os considerados diferentes eram discriminados, haja vista não se enquadrarem nos padrões estabelecidos.

O período feudal é caracterizado por Bianchetti (1998) como aquele que pensa a diferença como pecado, citando excertos da Bíblia ao narrarem milagres de cura a *cegos*, *leprosos*, *mudos*, *paralíticos*, etc. No entanto, esse período tanto introduz a idéia da necessidade de um cuidado diferenciado, uma vez que não havia como desconsiderar que os diferentes também tinham uma alma, como inaugura a segregação, responsabilizando os religiosos por esse atendimento e deixando-os longe da convivência com as demais pessoas.

As transformações sociais, econômicas e culturais que se desenvolveram com o advento do sistema capitalista de produção, revolucionaram o mundo e na visão de Bianchetti (1998, p.36),

[...] o cérebro passa a ser apreendido como o protótipo do computador perfeito. Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento. Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina.

A questão da disfuncionalidade articula-se, diretamente, ao objetivo máximo desse sistema: o lucro conseqüentemente, as pessoas valem o quanto são capazes de produzir (ou não produzir).

Diante desse rápido resgate histórico acerca da concepção de diferença e do atendimento educacional oferecido ou não aos diferentes, percebemos que a característica fundamental é a exclusão, manifesta das mais diversas formas nos diferentes contextos.

No Brasil, a educação das pessoas com NEE “[...] tem sido caracterizada por uma situação de segregação e discriminação” (OLIVEIRA, 2004, p.74) como demonstram as diferentes fases que se constituíram marcos paradigmáticos da Educação Especial. Num primeiro momento, eram banidos do convívio social, por serem vistos como indesejáveis e ineducáveis. Num segundo momento, constrói-se uma perspectiva diferente, fundamentada em uma visão reabilitadora e clínica, secundarizando o processo pedagógico, dando origem à dicotomia entre ensino normal e especial, oferecendo atendimento em institutos à parte do ensino, destinado aos alunos sem deficiência. A integração constitui-se também numa perspectiva de Educação Especial, que visando integrar alunos com deficiência oriundos das classes e escolas especiais no sistema regular de ensino, ofertava atendimento educacional em salas de recursos ou outras modalidades especializadas de forma concomitante (GLAT; FERNANDES, 2005). De forma geral, todas elas trabalharam com a contradição exclusão/inclusão, de acordo com as análises que estamos realizando nesse estudo. Passaremos agora a detalhar um pouco mais, cada uma delas.

Primeiramente é preciso considerar que na realidade brasileira, de modo geral, a educação escolar constituiu-se ao longo de quase 500 anos de história, desde a invasão européia, em privilégio de poucos, ou seja, de uma pequena parcela da sociedade que detinha o controle das relações sociais de poder – capital econômico e cultural (FREITAG, 1980; RIBEIRO, 1984; VEIGA, 2007). Podemos afirmar, portanto, que em diferentes períodos históricos, a escola não se configurou como um espaço democrático e inclusivo.

Considerando o modelo de organização escolar transplantado de outros países para o Brasil, vimos ao longo da história educacional brasileira, o descaso com a educação das classes populares, na qual se destacam alguns segmentos da sociedade, como o das pessoas com deficiências.

No que diz respeito ao atendimento das pessoas com NEE, podemos afirmar, de antemão, que “[...] a inserção da Educação Especial na política educacional é recente, decorre do final dos anos 1950 e início dos anos de 1960 e se apresenta como ‘educação dos excepcionais’ ou ‘educação de deficientes’” (OLIVEIRA, 2004, p.64). Para Ferreira (2006a, p.87), é no final dos anos da década de 1960 e de modo mais específico em 1970 que as reformas educacionais alcançaram a área da Educação Especial, sob a égide dos discursos de normalização e da integração.

O atendimento educacional das pessoas com deficiência inicia-se no período imperial, ainda que de forma restrita, aos deficientes visuais e auditivos, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. A institucionalização oficial desses centros de atendimento a esse segmento da sociedade, segundo Mazzotta (2005, p.30):

[...] abriu a possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Além dessas iniciativas de cunho oficial, no início do século XX, outras instituições particulares foram criadas também com essa finalidade: oferecer atendimento escolar especial a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Dentre estas instituições destacamos: Instituto Pestalozzi, em Canoas em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro em 1954. Essas instituições, posteriormente, expandiram-se para alguns estados e municípios brasileiros. Mesmo com essas iniciativas oficiais e particulares isoladas, o atendimento à pessoa com deficiência ocorria de forma precária e em lugares segregados, que os mantinham distante do convívio com a sociedade, pois as políticas governamentais até então não priorizavam esse atendimento escolar. Essa seria, pois a perspectiva da segregação.

Com efeito, de acordo com Glat e Fernandes (2005) é na década de 1970 que a Educação Especial além de ser institucionalizada no Brasil, organiza-se com base em um modelo educacional em substituição ao “modelo médico ou clínico”, predominante até então, apesar de não ter garantido o ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. Isso ocorre no contexto do aumento das pesquisas nas áreas da Pedagogia e da Psicologia, do que decorre que o atendimento é influenciado pela abordagem behaviorista, sob a égide da crença

na possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. Esse é um momento importante na história da Educação Especial, pois a ênfase passa a não ser mais dada à deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim à falha do ambiente que deve propiciar a mudança de comportamento mediante condições adequadas.

No entanto, no que se referem à questão da exclusão/inclusão, as análises das autoras dão conta de que a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, sendo que as classes especiais implantadas à época e existentes em algumas escolas até os dias atuais, constituíram-se em espaços de segregação para as pessoas que não correspondiam aos padrões estabelecidos como modelo.

Concordamos com tal análise, pois o que estava subjacente a essa idéia era o princípio de normalização, do qual se depreende que se deve criar para as pessoas com deficiência no ambiente em que vivem as condições de vida mais comuns ou normais possíveis, para que usufruam dos mesmos direitos que os demais, ou seja, participem da vida social em todas as suas dimensões: cultural, educacional, dentre outras. Esse princípio fundamenta a perspectiva da integração, segundo a qual o aluno com NEE tem acesso às escolas mediante várias possibilidades educacionais (MANTOAN, 1998).

Pereira (1980) sintetiza tais oportunidades em três: a *integração temporal*, quando o aluno com NEE convive com os demais alunos, de preferência na classe regular, na qual deve ser inserido de forma gradativa; a *integração instrucional*, que refere-se ao desenvolvimento de condições para que os alunos com NEE tenham aumentadas suas possibilidades de aprendizagem no ensino regular e a *integração social* que está mais relacionada aos valores e atitudes das pessoas sem NEE, consistindo em oportunidades de convivência com interação e aceitação.

Nesse sentido, o atendimento educacional não é mais restrito às instituições de ensino especial, efetivando-se também na escola regular, de acordo com as características do aluno, materializando-se por meio de uma estrutura denominada *sistema de cascata*. Esse sistema contempla desde contextos de segregação, como a escola especial, até a classe regular, do que decorrem modos diferentes de integrar (ou “incluir”, para continuar na linha de análise até aqui adotada) e todos a depender exclusivamente das características do aluno. Nas palavras de Mantoan (1998, p.05):

[...] a integração escolar [...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Nessa perspectiva, são as características dos alunos com NEE que devem ser compatíveis com as atividades/serviços oportunizados; são eles que precisam se adaptar à escola e não ela preparar-se para atender à diversidade que caracteriza a humanidade e, por conseguinte, às necessidades das pessoas com NEE.

Tais concepções fizeram emergir várias críticas alimentadas, na década de 1980, período marcado pelo processo de redemocratização do país, por debates sobre direitos sociais, nos quais ganhavam destaque reivindicações populares e demandas de grupos minoritários. A luta pela democratização da educação escolar pública e gratuita, pela melhoria da sua qualidade contempla bandeiras como ampliação do acesso, garantia de participação e aprendizagem das pessoas com NEE. Essas reflexões fazem emergir outra perspectiva: a Educação Inclusiva.

Oliveira (2004) destaca que a perspectiva da Inclusão opõe-se às anteriores, deslocando o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola e recomendando a valorização das diversidades políticas, econômicas, socioculturais e humanas. É no reconhecimento das diferenças humanas e no respeito a essas diferenças que este paradigma desafia os sistemas educacionais a se (re)estruturarem, no sentido de garantirem educação de qualidade a todos.

Na análise de Mendes (2002), essa perspectiva passa por diferentes compreensões, originando duas correntes: a da “inclusão” e a da “inclusão total”. O primeiro defende a continuidade dos serviços especializados, pois mesmo entendendo a escola como espaço de socialização e aprendizagem, ainda assim, ao (re)estruturar-se ela poderá não beneficiar a todos os alunos. O segundo advoga a inclusão exclusivamente nas classes comuns do ensino regular, com extinção dos serviços especializados, acreditando na capacidade da escola em se (re)estruturar para o atendimento à heterogeneidade e à diversidade.

A Educação Inclusiva, portanto, tornou-se alvo de reflexão de inúmeros intelectuais e pesquisadores (MENDES, 2002; PRIETO, 2002; OLIVEIRA, 2004; MANTOAN, 2004) preocupados com uma educação que contemple o debate da diferença e da diversidade nos sistemas educacionais. Sendo assim, tanto a prática pedagógica inclusiva, quanto a formação de professores tem sido (re)pensada no sentido de transformar os sistemas de ensino existentes em sistemas de ensino inclusivos.

Corroborando com essa idéia, Mantoan (2004, p.90) ressalta que:

[...] a inclusão é uma consequência da transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas. Todo atendimento segregado, seja ele provisório ou definitivo, deriva de um paradigma educacional em que se fundamenta a Educação Especial, ou seja, de um sistema organizacional que admite a exclusão, parcial ou total do aluno deficiente e o trânsito deste do ensino regular para o especial e vice-versa.

O cenário em que emerge a perspectiva da Educação Inclusiva insere-se no contexto analisado por vários autores como de crise, iniciada nos anos de 1970, ensejada, entre outros aspectos, pelos movimentos operários que assumiram as mais variadas formas de manifestação ao redor do mundo e o estancamento econômico (ANTUNES, 2003).

Como resposta à sua própria crise o capitalismo buscou formas de promover a integração das economias dos países desenvolvidos ou “em desenvolvimento” (leia-se, daqueles que lhe são interessantes), no intuito de elevar os níveis de produtividade que tornariam possível um novo ciclo de expansão econômica. Inúmeros encontros internacionais são organizados e acordos nas mais variadas dimensões são firmados, no sentido de compatibilizar as agendas desses países.

Nessa perspectiva, a educação é apontada como estratégia para o crescimento econômico e diminuição da pobreza (OLIVEIRA, 2000), sob o argumento de que o investimento no capital cultural do indivíduo, além de permitir o desenvolvimento das competências necessárias para a empregabilidade, torna o país mais competitivo no mercado internacional.

É no âmbito dessa realidade multideterminada que deve ser entendida a gênese da idéia de uma *Educação para todos*, que embasa as reformas educacionais da última década do século passado, materializando-se na lei 9.394/96 e na legislação complementar para regulamentá-la, assim como nos documentos que se constituem diretrizes para efetivação do atendimento educacional.

Concordamos com Castro e Carnoy (apud AGUIAR, 2000) quando dizem que os objetivos das reformas articulam-se aos verdadeiros interesses daqueles que detêm o capital econômico e cultural no país, visto que o motor dessas reformas seria o corte de investimentos nas políticas sociais (desmonte das medidas inspiradas nas políticas keynesianas¹⁵) e a adoção de políticas focalizadas (DRAIBE, 1993). No entanto, reconhecemos a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, o que será feita a seguir.

¹⁵ Política que prega o intervencionismo do Estado na economia e atribuiu a ele o direito e o dever de conceder benefícios sociais que garantam à população um padrão mínimo de vida.

1.3 Educação para todos: proposições dos organismos internacionais

Conforme exposto anteriormente, o fenômeno da exclusão tem atingido parte significativa das sociedades e tem se engendrado nas diversas áreas, desde a econômica à assistência social, com maior intensidade nos países do terceiro mundo. Destas áreas, é na educação que as discussões em favor da inclusão de indivíduos e grupos minoritários têm repercutido no Brasil. Essas discussões são fomentadas, para Frigotto e Ciavatta (2003, p.97), pelas relações e disputas “[...] entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”, pois se atribui a educação formal papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico e sociocultural das sociedades.

Sob essa perspectiva os discursos acerca da inclusão social e da Educação Inclusiva, em particular a escolar, se tornaram uma das diretrizes para a reforma educacional implementada a partir da última década do século XX. Na visão de Garcia (2010, p.13): tal reforma foi “[...] orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século”.

Entender o movimento da Educação Inclusiva como inserido no contexto sóciopolítico e econômico marcado por um movimento de reformas (da economia, do Estado e de sua administração pública e da educação), mediado por organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial, significa não deixar de considerar que tais reformas fundamentam-se no ideário neoliberal, pensamento que dá suporte ideológico aos processos de mundialização da economia e da cultura (BIANCHETTI, 2005).

As políticas neoliberais, consolidadas nos anos 90 do século passado, fundamentam-se em premissas de modernização e racionalização, elegendo como meta primordial a adaptação do Estado às condições vigentes do capitalismo, tendo o mercado como regulador sócio-político. Tais políticas, portanto, redefiniram o papel e a amplitude do Estado, reduzindo-o, no que se refere à promoção e financiamento das políticas sociais.

No que se refere às políticas sociais, o receituário dos organismos internacionais definiu como ação prioritária desse Estado mínimo a promoção de programas de auxílio à pobreza. Assim, a educação vem ocupando centralidade, pois de elemento determinado pela estrutura social, passa a ser determinante, sendo apontada como estratégia para o crescimento econômico e diminuição da pobreza.

Nesse contexto, segundo Almeida (2002), o desenvolvimento econômico, as transformações culturais e a inclusão dos indivíduos é prerrogativa das reformas educacionais compreendidas enquanto políticas sociais de inclusão. Nessa área, sob a influência dos organismos internacionais, os países do terceiro mundo assumiram o compromisso de ampliar a oferta da Educação Básica da população, fundamentados na idéia de que esse nível de ensino é satisfatório para se atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)¹⁶, o que possibilitaria a todos o alcance de melhores empregos e, conseqüentemente, estabilidade social.

De acordo com Laplane (2007) essa perspectiva que vincula educação e desenvolvimento há bastante tempo é incorporada pelas políticas sociais e educacionais no Brasil. Conforme a autora desde a década de 1960 com a teoria do capital humano¹⁷ e, posteriormente com a defesa das teses da qualidade total e da sociedade do conhecimento, se enfatiza o discurso da eficácia da educação enquanto instrumento de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Na compreensão de Frigotto e Ciavatta (2003) no âmbito econômico essa relação é materializada em produções organizadas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)¹⁸, que trazem diretrizes para a área educacional, sobretudo para os países da América Latina e Caribe. Vale ressaltar que Zibas (1997) afirma que essa comissão estabelece a relação entre os objetivos educacionais e econômicos quando propõe como meta a educação, objetivando alcançar a preparação para a cidadania e a competitividade produtiva.

Assim, abre-se espaço para refletirmos sobre a função social da educação e os projetos em disputa numa sociedade dividida em classes com interesses distintos como a nossa. Recorremos, pois, a Damasceno (2005), quando analisa que a educação se apresenta em duas direções: na primeira como reprodutora das relações sociais de produção e na segunda como transformadora dessas relações. A escola, dessa forma, assume papel diferente em cada uma das referidas direções. Na primeira a escola desempenha a função de

¹⁶ Para Torres (apud MENDES SEGUNDO, 2007, p.135-136) “[...] as necessidades básicas de aprendizagem são conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades em sete frentes: 1-Sobrevivência. 2-Desenvolvimento pleno das capacidades. 3-Vida e trabalho digno. 4-Participação plena no desenvolvimento. 5-Aperfeiçoamento da qualidade de vida. 6-Decisão com base em informações. 7-Possibilidade de continuar aprendendo”.

¹⁷ “Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como a situa Shultz (1962), da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade” (FRIGOTTO, 2006, p.39).

¹⁸ Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p.99) a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou *Transformación productiva con equidad* (1990); e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992).

reprodutora das relações sociais de produção funcionando como “[...] aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER [s.d.]), ou seja, como instrumento de controle e coerção social e, na segunda é concebida pelos indivíduos e grupos minoritários como espaço político e de luta, mesmo que limitado na superação das contradições que emergem dessas relações.

Para Damasceno (2005, p.10): essa relação é dialética, pois a educação escolar pode ser caracterizada por essas duas dimensões:

[...] por apresentar, não apenas ao nível da teoria, mas também da prática, tendências marcantes de uma educação “reprodutora” das relações sociais de classe e da ideologia dominante, ou seja, uma dimensão negativa, existindo também tentativas relevantes de uma educação positiva e, transformadora que vem atuando sobre a sociedade vigente e que busca tornar coerente e integrada à cultura e a ideologia dos grupos subalternos.

Com isso, temos acompanhado em todo o mundo e também no Brasil, a organização de movimentos sociais,¹⁹ os quais lutam por uma educação transformadora que vise à valorização e o respeito às culturas desses grupos e que promovam a igualdade de oportunidades e garantam educação de qualidade a todos. Para Carvalho (2008, p.49), nessa perspectiva a educação consiste “[...] na apropriação da cultura humana traduzida sob a forma de conhecimentos, artes, ciências, tecnologias, crenças e valores que podem contribuir para a autoformação do homem” como ser sócio-histórico e cultural.

Na visão da autora não resta dúvida do importante papel desempenhado por esses movimentos, mais precisamente daqueles inspirados na conquista dos direitos humanos que têm conscientizado e mobilizado a sociedade de modo geral e os indivíduos de modo particular, dos prejuízos causados pela segregação, marginalização e exclusão social e educacional, o que tem gerado “[...] ideias e ideais de educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, compondo agendas de discussão sobre políticas públicas de educação, entendidas como prática social democrática” (CARVALHO, 2008, p.46).

Em direção contrária e muitas vezes apropriando-se das ideias oriundas das lutas populares, os organismos internacionais dão novos contornos e entendimentos acerca dos debates sobre inclusão social e educacional, difundindo um discurso sobre a necessidade de se promover uma educação que satisfaça as NEBAS de todos, tendo a Educação Básica como centralidade. Com o objetivo de orientar e direcionar as políticas educacionais, esses

¹⁹ Segundo Damasceno (2005, p.39, p.40) as pesquisas apontam atualmente duas perspectivas de organização dos movimentos sociais: a clássica e a denominada de novos movimentos sociais. Para essa autora, a primeira corresponde à perspectiva “[...] constituída pelos movimentos que surgem na esfera da produção a partir do desenvolvimento industrial” e, a segunda a autora afirma que “[...] expressam novas formas de resistência, de organização e se caracterizam pela diversidade de experiências”.

organismos (UNESCO, PNUD, BM) têm sistematizado inúmeras produções, resultantes de acordos firmados em encontros internacionais.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos, resultante de encontro realizado em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, é um marco desse movimento internacional de unificação das agendas educacionais tendo como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Patrocinada pelo Banco Mundial (BM) e promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), essa conferência impulsionou os debates e as reflexões acerca dos problemas da educação nos países periféricos. Jimenez e Mendes Segundo (2007) apontam que é a partir dessa conferência que o BM assume o comando da educação no mundo, disseminando a ideia de que a Educação Básica é suficiente para satisfazer as NEBAS, o que exige a organização de um projeto educacional a ser utilizado enquanto estratégia política e econômica para impulsionar o desenvolvimento e a redução da pobreza, haja vista a realidade apresentada:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres- são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p.2).

Essa realidade subsidiou também a elaboração do Plano de Ação para a Satisfação das NEBAS. Nesses documentos, de acordo com Mendes Segundo (2007), os países signatários assumem com o plano o objetivo de “[...] assegurar a universalização da educação básica e garantir a toda a sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa” (MENDES SEGUNDO, 2007, p.135-136).

Estes países, ao traçar esse objetivo, tiveram como meta transformar a situação de pobreza e de exclusão social e educacional de indivíduos e grupos minoritários, o que demanda a adoção da perspectiva da inclusão, traduzida na inclusão de todos os alunos nos sistemas regulares de ensino. Nesse cenário, os Estados - nação assumem o compromisso de promover a equidade social e educacional, por meio da implantação e/ou implementação de estratégias e ações que viabilizem a universalização da Educação Básica; a redução do analfabetismo; e a eliminação das diferenças existentes entre os gêneros, considerando as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres. Revela-se, nessas estratégias, na análise de Draibe (1993), um dos traços fundamentais do movimento das reformas neoliberais: a

focalização.

Como estratégia para efetivação do direito de todos a uma educação de qualidade propõe-se a articulação multisetorial, ou seja, a necessidade da relação entre os diversos setores.

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1998, p.6).

Na visão de Mendes Segundo (2007), essa orientação revela outra característica das políticas educacionais no contexto das reformas segundo a qual o Estado assume o papel de regulador se eximindo de prover condições objetivas que garantam sua execução. Com isso, essa autora critica a proposição de que a Educação Básica “[...] deve ser assumida como responsabilidade de toda sociedade” (MENDES SEGUNDO, 2007, p.137), principalmente dos trabalhadores da educação, a exemplo dos gestores, coordenadores e professores. Neste sentido, Michels (2006, p.408) destaca que o Estado:

[...] cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o que o estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza. Este último, porém, regula/gerencia o que a sociedade oferece.

No entendimento de Mendes Segundo (2007) não resta dúvida de que tais declarações esboçaram um panorama da situação educacional no mundo, apontando limites e possibilidades de ação no que tange a garantia de todos ao direito à educação; mas, na visão da autora, essas declarações lançaram os fundamentos que justificam a implantação de um projeto educacional no âmbito da reforma educacional de “[...] ajustamento da educação às demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e/ou da informação” (MENDES SEGUNDO, 2007, p.138), conforme havíamos sinalizado anteriormente. Corroborando com esse pressuposto, Dale (apud GARCIA, 2010, p.12) destaca que se trata de “[...] um projeto educacional comum apoiado em um discurso uniforme, para ser implementado em diferentes regiões do mundo, o qual produz resultados diferentes em países distintos, mediados pela divisão internacional do trabalho”.

A proposta de um projeto único mostra que não se considera as singularidades de cada região, tampouco as condições objetivas para sua implantação, considerando essa diversidade. Rabelo, Mendes Segundo e Barroso (2009) enfatizam que não se têm valorizado

as histórias e culturas desses países, uma vez que são submetidos a ajustes similares na política, na economia e, especialmente na educação.

Acreditamos que essa perspectiva na área da educação se contrapõe à defesa de uma educação diferenciada, que considere as singularidades e particularidades das sociedades, dos grupos minoritários e indivíduos que lutam pela inserção social e educacional, como também pela garantia de seus direitos no que tange ao respeito e a valorização de suas diferenças quer sejam de natureza biológica ou relacionadas a aspectos políticos, sociais, econômicos e/ou ideológicos.

Esse panorama das políticas educacionais em curso expressa a continuidade da situação de exclusão de indivíduos e grupos minoritários dentre os quais se inserem as pessoas com NEE. Afirmamos isso com base nas análises de Ribeiro (2003) sobre o processo educacional dessas pessoas, quando sinaliza que a Declaração de Jomtien destacou que:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de **todo e qualquer tipo de deficiência**, como parte integrante do sistema educativo (grifo nosso).

Assim, a escola deve acolher a todos e satisfazer suas NEBAS, independente do tipo de deficiência que possuem, mesmo quando estas se apresentarem como sendo deficiências graves. As necessidades básicas desses alunos, conforme expressas nessa declaração, não se diferem das necessidades básicas dos alunos sem NEE e se restringem também a leitura e a escrita, ao cálculo e a solução de problemas tidos como saberes necessários para a participação em sociedade. De acordo com Bueno (2008, p.47): vale a pena nos perguntarmos: “[...] quais pais, entre os membros dos estratos sociais superiores, irão se satisfazer sabendo que seus filhos se apropriaram apenas dessas necessidades?”.

Do conjunto de Declarações elaboradas a partir da década de 90 do século passado a que se relaciona de forma mais específica às pessoas com NEE é a Declaração de Salamanca, que materializa as discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994. Tal encontro teve como um dos objetivos discutir as especificidades de atendimento oferecido a esse alunado, assim como políticas públicas de combate à exclusão social e educacional.

Parece-nos que foi no âmbito do caráter de focalização das políticas neoliberais analisado por Draibe (1993) que esse momento difunde o reconhecimento da “[...] necessidade e (d)a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO,

1998, p.2). Na ocasião, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declararam dentre tantos aspectos:

[...] adotar como matéria de lei ou como política o princípio da Educação Inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo; desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas; estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo, encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais; investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da Educação Inclusiva (UNESCO, 1998, p.2-3).

Concordando com Ribeiro (2003) podemos sinalizar que houve uma mudança efetiva nas concepções e práticas na área da Educação Especial, já que reafirmou o direito de todos à educação, “[...] inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais especiais diferentes da maioria dos outros alunos” (RIBEIRO, 2003, p.47).

Nesse cenário os discursos reconhecem que o atendimento educacional oferecido aos alunos com NEE tem se efetivado em espaços segregados, a exemplo das escolas e classes especiais, caracterizando-se como alternativas excludentes. Essas condições, obviamente, têm gerado insatisfações por parte da comunidade e das famílias e reflexões acerca do papel da educação na formação humana e do papel da Educação Especial no que tange à oferta de apoio para a apropriação dos conhecimentos fundamentais para sua escolarização.

Dessa forma, os movimentos em favor de uma Educação Inclusiva justificam a necessária transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, exigindo também uma ruptura com perspectivas educacionais que se centram nas limitações dos alunos e, por conseguinte, não apostam no desenvolvimento de suas aprendizagens. Perspectivas que focaliza uma natureza biológica, ou seja, que organiza sistemas de ensino baseados no modelo organicista focado na deficiência do sujeito. Nesse aspecto, para Carvalho (2009, p.42) a escola regular seria o ambiente mais apropriado para o desenvolvimento desses alunos, desde que a ênfase não fosse dada nas limitações que eles apresentam, mas sim “[...] na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando”.

Nesse aspecto, é inquestionável a contribuição da Declaração de Salamanca para a educação e, principalmente, para a modalidade de Educação Especial, que precisa se reestruturar em termos conceituais e metodológicos, visando à efetivação da Educação

Inclusiva para aqueles caracterizados como seu público alvo. É sobre essas questões que iremos abordar em suas significações sociais no item que segue.

1.4 A Perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular

Observamos que esses movimentos internacionais, de forma notória, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (1994), impulsionaram os debates em torno da Educação Inclusiva²⁰, sobretudo de crianças, jovens e adultos que apresentam NEE. Com isso a educação básica foi assumida como compromisso político e social, passando a ser direito inalienável de todo cidadão nas sociedades atuais.

No Brasil, essas declarações passaram a orientar as políticas, as culturas e as práticas escolares, tendo em vista que subsidiaram a elaboração de documentos oficiais e ações no país. Ha exemplo, temos o Plano Decenal de Educação para Todos/MEC (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ (LDBEN 9394/96), o Decreto nº 3.298 que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), a Resolução Nº 02/01 que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros e ações como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003).

Nesse contexto, considerando o que foi mencionado anteriormente por Ribeiro (2003), destacamos que a Educação Especial também é convocada a (re)dimensionar suas ações dentro dos sistemas de ensino, pois se antes desenvolvia ações paralelas, porque se constituía como modalidade substitutiva ao ensino comum, hoje existe a necessidade de o trabalho ser desenvolvido de forma colaborativa entre o ensino regular e especial, haja vista que a Educação Especial passa a ser concebida segundo Glat, Machado e Braun (2006, p.2) “[...] como um conjunto de recursos que a escola regular deve ter à sua disposição para atender a diversidade de seus alunos”. Com base em Glat e Pletsch (2004, apud GLAT; MACHADO; BRAUN, 2006, p.2) esses autores seguem afirmando que consideram:

²⁰ A exemplo: dos meninos e meninas de rua, daqueles que vivem na rua, daqueles que iniciam atividades laborais precocemente, de origens remotas ou de populações nômades, pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais dentre outros.

[...] falsa a dicotomia frequentemente apontada entre Educação Especial e Educação Inclusiva, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Na realidade, ocorre justamente o contrário, pois em um sistema educacional inclusivo o suporte da Educação Especial é imprescindível.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a escola que se quer inclusiva deve se constituir como sendo espaço de desenvolvimento e de aprendizagem para todos os alunos, inclusive para os alunos com NEE, independente de suas condições socioculturais, econômicas, cognitivas, afetivas, motoras dentre outras. Portanto, todos os conhecimentos produzidos e acumulados sobre esses processos devem ser aproveitados para que realmente a inclusão se efetive. Sendo assim, os conhecimentos teórico-metodológicos da Educação Especial serão de fundamental importância para os indivíduos que compõem o contexto escolar, porque segundo o exposto no Art. 59 da LDBEN- 9394/96 os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

Embora se reconheça que a inclusão escolar não se restrinja ao aluno com NEE estudiosos como Murta (2004; 2008), Laplane (2007), Mendes (2002; 2006; 2008) e Baptista (2009) têm contribuído com a defesa da escola que acolha a todos indistintamente, mas reconhecem que o debate sobre a inclusão escolar do aluno com NEE, vem possibilitando transformações nas práticas tanto de professores do ensino comum quanto do ensino especial. Os significados e sentidos produzidos no cotidiano escolar sobre a inclusão desses alunos, abrem a possibilidade de nos questionarmos sobre a função social da escola e das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, Baptista (2009) aponta para a relevância da temática, assim como para a produção de significados e sentidos acerca desse fenômeno pelos diversos sujeitos responsáveis pela efetivação desse processo nas instituições escolares, sobretudo quando este processo está relacionado à inclusão do aluno com NEE na escolar regular. Sobre essa relevância o autor nos diz que:

[...] ao discutir os diferentes significados e sentidos, poderemos avançar na análise das relações entre Educação Especial e educação, assim como, necessariamente, deveremos nos posicionar diante de tema que coloca em questão não apenas os sujeitos (alunos), mas também as instituições (as escolas) que historicamente tem assumido uma função que se distancia dos seus objetivos oficiais (BAPTISTA, 2009, p.85).

Entendemos que os objetivos oficiais a que o autor se refere estejam relacionados à função social da escola, a qual, em nossa acepção, é formar indivíduos críticos e autônomos, em condições de viver a cidadania plena. Nessa perspectiva, a escola é o espaço mais

adequado para se proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa humana, tendo em vista que se constitui ferramenta indispensável para apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que devem ser apreendidos por todos, inclusive por aqueles que apresentam NEE. Além da produção de significados e sentidos a respeito do fenômeno da inclusão escolar, Baptista (2009, p.91) destaca, ainda, que “[...] a presença dos alunos ‘diferentes’ no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover educação dos alunos em geral”, o que amplia a discussão em torno da qualidade e dos pressupostos da Educação Inclusiva.

Desse modo, autores como Glat e Fernandes (2005), Baptista (2009) e Beyer (2009) ao se referirem ao movimento em favor da Educação Inclusiva defendem que a origem desse movimento não está relacionada aos movimentos mundiais realizados na última década do século XX, mesmo reconhecendo que estes fortalecem o debate em torno do fenômeno da exclusão/inclusão social e educacional. Para Baptista (2009, p.91) suas origens decorrem de questões relacionadas aos seguintes aspectos:

[...] limites nos processos de identificação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais; das críticas aos mecanismos excludentes da escola em geral e, em particular, das alternativas paralelas de atendimento, com proposições pedagógicas que tendiam a minimizar os desafios propostos aos alunos; das transformações nas concepções de alternativas de intervenção em educação e em saúde.

Podemos inferir que sua gênese se encontra relacionada também à história da Educação Especial, haja vista que a ela esses autores vinculam a evolução do termo Educação Inclusiva e, também das práticas pedagógicas que de excludentes, na sua maioria, passaram a ser mais inclusivas quando da inserção da temática no cenário educacional brasileiro. Beyer (2009, p.73) para fundamentar essa questão ressalta que a Educação Inclusiva que ocorre de forma sistematizada nas instituições de ensino deriva:

[...] de múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse, coerentemente, as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular.

Neste sentido, essas experiências evidenciam que o movimento em favor de uma educação para todos, ou seja, para os indivíduos e grupos que se encontram fora do contexto social e escolar, antecede os movimentos internacionais que se desencadearam na década de 1990. Mendes (2006, p.391), revisando a literatura sobre inclusão escolar e ao constatar que se atribui sua gênese a esses movimentos mundiais de combate a exclusão social e

educacional, parte do pressuposto de que o movimento pela inclusão escolar, sobretudo dos alunos com NEE no ensino regular “[...] surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”.

Assim, a autora ao partir desse pressuposto descreve os movimentos ocorridos nos Estados Unidos, antes da popularização conceitual do termo. Segundo a autora com base na realidade estadunidense foram implementadas duas reformas educacionais na década de 1980, conhecidas como movimentos pela “excelência na escola” e pela “reestruturação escolar” que tinham como objetivos a criação de mecanismos de controle de desempenho baseados em pesquisas sobre os indicadores de qualidade e a melhoria da educação da população de risco.

Nessa mesma perspectiva, Rodrigues (2001, apud MORGADO, 2003) aponta que as respostas educativas aos alunos com NEE no contexto mundial surgem nas décadas de 1970 e 1980. É nesse período que, segundo o autor, emerge a proposta de uma escola integrativa, tendo em vista que os “[...] grupos que até aí freqüentaram estruturas de Educação Especial, passaram a frequentar a escola regular sob modalidades diferentes, dando origem ao que se poderá chamar de escola integrativa”²¹ (RODRIGUES, 2001, apud MORGADO, 2003, p.74). Sobre essa questão, Glat, Machado e Braun (2006, p.3) destacam que:

[...] é preciso reconhecer que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva representa o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências.

Bueno (2008) também concorda com esse posicionamento quando destaca que em relação à inserção dos alunos com NEE no ensino regular esse processo já vinha ocorrendo no Brasil antes da realização desses movimentos internacionais, a partir de diversas perspectivas, porque a inserção de crianças, jovens e adultos dos estratos sociais superiores já vinha se materializando no contexto educacional. Bueno (2008, p.45) assim se posiciona:

[...] ao se colocar a Educação Inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, em cujo bojo surge a bandeira da inclusão escolar.

²¹ Para maiores esclarecimentos se indica a leitura do texto: Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais de Marchesi e Martín (1995).

O autor chega a ser radical quanto a essa questão. Ao realizar a análise da primeira versão da Declaração de Salamanca traduzida pela Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) publicada em 1994 e, posteriormente reeditada em 1997 e comparada a outras versões publicadas pelo mesmo órgão como a atual versão eletrônica disponível na página da internet, afirma que as alterações realizadas em relação à primeira versão que foi fidedigna ao texto original em espanhol não se limitam a problemas de tradução, mas se estendem a questões de ordem conceitual e política, o que:

[...] nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os ‘portadores de necessidades educativas especiais’, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p.45-46).

Assim, compreendemos que o movimento a favor da inclusão escolar teve sua gênese anterior aos encontros internacionais, ocupando lugar nas reflexões e reivindicações dos movimentos sociais com a inserção desses alunos no ensino regular, momento em que várias contradições são desveladas, dentre elas o próprio acesso das crianças com NEE das classes populares. Deve-se considerar que o direito de estudar nesses espaços – na escola formal – ainda não era garantido a todos indistintamente, mas a uma pequena parcela que economicamente se encontrava numa condição favorável, porque pertenciam à classe socialmente hegemônica.

Nesse sentido, conforme Glat e Fernandes (2005, p.4), somente na década de 1980 que o tema ganha centralidade no Brasil, em função das “[...] discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais”, dentre eles a criança, o jovem e o adulto com NEE. Segundo Omote (2003, p.154), esse contexto político e social, nos conduz a pensar que é preciso termos claro que a Educação Inclusiva de uma forma mais ampla se refere:

[...] acima de tudo a um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opinião religiosa política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da filiação grupal.

Tal princípio ainda não tem se materializado na sua totalidade na sociedade. E, na área educacional temos nos deparados na realidade brasileira com indicadores estatísticos que sinalizam que já atingimos, conforme Ferreira (2006a, p.125), “[...] escolas para todos [com a

universalização da Educação Básica], mas não educação para todos”²², haja vista que parte significativa de nossas crianças, adolescentes e jovens que na escola estão sendo atendidos tem fracassado em suas aprendizagens ao demonstrarem o não desenvolvimento das capacidades básicas como a leitura, a escrita e a resolução de problemas, o que não é característica somente dos alunos com NEE. Além dessa questão, são enormes os índices de evasão e fracasso escolares na realidade brasileira. Nesse contexto, a Educação Inclusiva deve abranger a todos, indistintamente, portanto, devemos concebê-la na visão de Omote (2003, p.155) como sendo:

[...] ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato.

Sendo assim, cabe à escola se (re)estruturar para receber qualquer aluno que dela fora excluído e que necessita de apoio educacional devido às diferenças que apresenta para aprender e se desenvolver, pois as diferenças de acordo com Figueiredo (2002, p.68), “[...] são inerentes ao gênero humano. Elas é que nos fazem distintos, inigualáveis e sem possibilidades de repetição. Cada ser humano é essencialmente singular pelas suas diferenças”. Nesse entendimento, não cabe ao aluno se adequar à escola, mas a escola é que deve empreender esforços para garantir além do acesso, a permanência com garantia de aprendizagem e desenvolvimento em todas as suas dimensões: cognitiva, relacional, afetiva, social, emocional dentre outras. Dessa maneira, a autora, ao se referir à efetivação da inclusão, sobretudo do aluno com NEE na escola regular, destaca que:

[...] Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2002, p.68).

Isso nos conduz às reflexões realizadas por Martins (1997) e Sawaia (2010) em relação à dialética da exclusão/inclusão quando se referem aos diferentes modos perversos e marginais das sociedades capitalistas de incluírem aqueles que se encontram à margem, dentre eles as pessoas com NEE que não têm tido acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade como a educação escolar. Por isso, reafirmamos que a ação de inserir esses

²² A autora ao fazer essa reflexão se refere à qualidade do ensino que se tem oferecido as crianças, jovens e adultos brasileiros que já se encontram nas escolas, pois para ela deve-se garantir a aprendizagem de todos(as) os que chegam a estas instituições.

alunos no ensino regular não lhes garante participação efetiva, aqui entendida como envolvimento com as atividades e apropriação dos conhecimentos científicos desenvolvidos por meio das propostas curriculares das instituições escolares.

Nesse âmbito, é necessário que a Educação Inclusiva seja compreendida a partir dos pressupostos que fundamentam a diversidade e as diferenças humanas. Para refletirmos sobre essa questão, buscamos as contribuições de Figueiredo (2002), Sacristán (2002) e Ferreira (2006b). Conforme os autores citados, a diversidade está presente nas escolas e se manifesta de várias formas que envolvem desde as condições objetivas e/ou subjetivas dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a diversidade se apresenta como condição imprescindível para se entender as relações que o indivíduo estabelece com o mundo que o circunda e também consigo mesmo, sendo que na visão de Carvalho (2009, p.98), “[...] a inclusão escolar não é um processo em si mesmo, dissociado de outros, igualmente sociais”, o que cabe reconhecimento e valorização da diversidade, que podem ser compreendidas como:

[...] manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa (SACRISTÁN, 2002, p.15).

Essas manifestações, além de serem sociais e culturais, fazem parte da natureza humana que se constitui nessa relação indivíduo-sociedade. Tomar a diversidade como ponto de partida é percebê-la na sua multidimensionalidade como manifestações dinâmicas da realidade social. A diversidade para Ferreira (2006b), também se manifesta na escola e no processo de escolarização por meio dos diferentes estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações que cada aluno tem para aprender e, que devem ser valorizados pela escola, principalmente pelos professores no momento de organização das atividades didático-pedagógicas. Essa questão nos conduz para a compreensão da diversidade defendida por Figueiredo (2002, p.69):

[...] Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também de semelhanças, que une o tecido das relações sociais. Logo, está presente em todas as interações e manifestações do ser humano, mesmo que se tente normatizar, ordenar e regulamentar determinadas relações, como procede à escola.

Nesse sentido, a escola não deve naturalizar essa diversidade, ou seja, concebê-la como algo estático e imutável, mas sim como produções individuais e coletivas construídas

dialeticamente a partir das interações do indivíduo com os outros e com o contexto sociocultural.

Em relação às diferenças a autora chama atenção quanto às práticas escolares e destaca que na tentativa de se garantir a inclusão escolar não se estabelece nas escolas a distinção entre as diferenças que são inerentes ao ser humano e as desigualdades que são socialmente construídas. As primeiras ajudam a enriquecer o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando os professores as valorizam no momento de organizarem as atividades pedagógicas. Já as desigualdades acirram o processo de exclusão/inclusão, tendo em vista que produzem relações de inferioridade e de exploração, o que impede o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Nesse contexto, ressaltamos a importância dos pressupostos subjacentes a perspectiva da Educação Inclusiva, percorridos ao longo dessa reflexão, como: o direito de todos os alunos aprenderem juntos, inclusive aqueles que apresentam NEE, o respeito à diversidade e às diferenças desses alunos, dentre outros. Quanto às desigualdades, nessa perspectiva estas devem ser problematizadas para não se constituírem em fatores limitadores do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Portanto, devem ser problematizadas e não naturalizadas no interior das instituições escolares.

Tomando como referência essas questões, destacamos a importância atribuída nesse estudo a Psicologia Sócio-Histórica e, especificamente, as contribuições de Leontiev (1978; 2004b; 2006), pois esta abordagem nos permitiu compreender que as diferenças tornam o ser humano único e singular, possuidor de uma subjetividade que expressa toda a complexidade social, haja vista ser esta que a constitui. Partindo desse entendimento, buscamos com Leontiev (1978a; 2004b) analisar essa subjetividade, em especial, dos professores por meio dos significados e sentidos que têm produzido sobre inclusão escolar, pois atualmente, são estes profissionais os maiores responsáveis nas escolas pela gestão da aprendizagem na diversidade e no nosso caso específico, pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE inseridos no ensino regular. Sendo assim, prosseguimos com nossas reflexões sobre a perspectiva teórica mencionada.

CAPÍTULO 2

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEONTIEV: aporte teórico para
compreensão dos significados e sentidos sobre a inclusão do aluno com NEE no ensino
regular

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE LEONTIEV:

Aporte teórico para compreensão dos significados e sentidos sobre a inclusão do aluno com NEE no ensino regular

O significado é o princípio organizador da consciência, é inseparável da palavra (embora não idêntico a esta). Como componente da linguagem, concentra em si as riquezas do desenvolvimento social de seu criador - o povo e, como palavra, vive na comunicação (SAWAIA, 2010, p. 104-105).

Neste capítulo, apresentamos a Teoria da Atividade com o objetivo de versarmos sobre as categorias teóricas que nos ajudaram na investigação dos significados e sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva. Conferimos a essa abordagem teórico-metodológica em potencial, seu caráter filosófico e multidisciplinar nos estudos de fenômenos sociais e humanos nas diversas áreas do conhecimento, em particular na educação, área de atuação da pesquisadora.

Atribuímos esse caráter a essa perspectiva teórica pela sua vinculação ao marxismo e à Escola de Vigotski que desta, fez a apreensão do materialismo histórico e dialético e o adotou como filosofia, teoria e método para compreensão dos fenômenos psicológicos humanos e, especificamente para o estudo da consciência numa perspectiva sócio-histórica.

Por isso, no primeiro item iniciamos com a discussão dos pressupostos filosóficos e epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica²³, no entanto iremos nos deter na Teoria da Atividade, destacando suas contribuições para os estudos dos fenômenos psicológicos. No segundo, discutimos sobre a estrutura da atividade e da consciência e suas relações na constituição do psiquismo humano, haja vista que essa questão foi importante para a compreensão das categorias centrais de nossa pesquisa. Isso porque o entendimento dessa relação, assim como de sua unidade, nos possibilitou a compreensão do que seria a significação social e o sentido pessoal, enquanto componentes internos da consciência

²³ De acordo com Ianuskiewtz (2009) estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural utilizam diferentes nomenclaturas para denominarem esta abordagem: psicologia “histórico-cultural”, “sóciocultural” ou “sócio-histórica”. Essa autora fundamentada em autores como Wertsch, Del Rio e Alvarez (2009, p.20) esclarece ainda “[...] que o próprio Vigotski raramente, ou talvez nunca, tenha usado o termo ‘sócio-cultural’; ele e seus colaboradores geralmente usavam os termos abordagem ‘sócio-histórica’ ou ‘histórico-cultural’. Segundo os autores, os termos ‘histórico-cultural’ e ‘sócio-histórico’ seriam mais apropriados em reconhecimento ao legado deixado por Vigotski, Leontiev, Luria e outros psicólogos soviéticos. Contudo, eles acreditam que o termo ‘sócio-cultural’ seja o mais indicado quando nos referimos ao modo como esse legado tem sido apropriado nos debates contemporâneos na área das ciências humanas”. No entanto, nesse trabalho adotamos a terminologia “sócio-histórica” por constar na maioria de nossas referências, mesmo entendendo ser o objeto em estudo-a inclusão escolar-construção social, histórica e cultural do gênero humano.

humana, categorias centrais para alcance do objetivo geral dessa investigação. Nesse sentido, é sobre essas categorias que discorreremos no último subitem desse capítulo.

2.1 A Psicologia Sócio-Histórica e a Teoria da Atividade: pressupostos filosóficos e epistemológicos

As Ciências Naturais e/ou Humanas e Sociais foram se constituindo ao longo da história da humanidade e independente dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que as fundamentavam tinham como objetivo comum compreender o processo de formação e desenvolvimento do homem, consequentemente das sociedades. Embora se reconheça que em determinados períodos da história nem sempre estiveram a serviço da humanidade, ressaltamos a importância dos conhecimentos teórico-práticos por elas produzidos, pois permitiram tal desenvolvimento em determinadas circunstâncias sociais e históricas.

Desse modo, reafirmamos que o surgimento dessas grandes áreas, por conseguinte, de áreas específicas como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia dentre outras, tornou-se necessidade para a humanidade, porque contribuíram para o conhecimento e estudo das transformações sócio-históricas pelas quais as sociedades vêm passando em relação às formas de organização social, os modos e as relações de produção, mas, em especial para a compreensão de como se forma e se desenvolve a consciência humana.

É nesse contexto que Bock (2007) sinaliza que a Psicologia tornou-se necessária já no início do século XIX e, o ano a ser considerado como sendo de sua constituição é 1875, quando lhes são dadas as condições sociais, econômicas e científicas fundamentais à sua constituição, sendo que nesse período já se encontrava um conjunto de idéias e conhecimentos produzidos e escritos em torno dessa área que a caracterizavam como área específica na ciência. Esse período, segundo a autora, é marcado por grandes transformações econômicas, políticas, culturais e sociais devido à ruptura com o sistema feudal e a implantação do sistema capitalista. Na visão de Sanches e Kahhale (2003, p.13) essa transição resultou:

[...] do esgotamento das antigas relações sociais de produção em contradição com as novas forças produtivas, o que levou ao estabelecimento de novas relações sociais de produção, ao desenvolvimento das novas forças produtivas e à complexificação da divisão social do trabalho.

Assim, o momento social, político e histórico se mostrava propício para a construção de uma ciência que considerasse, na análise dos fenômenos psicológicos, fatores advindos dessa nova forma de organização política e social, contudo que focalizasse as novas

relações sociais estabelecidas entre aqueles que detinham os meios de produção – os capitalistas - e aqueles que vendiam sua força de trabalho – o proletariado.

Na perspectiva de Sanches e Kahhale (2003, p.14) esse modelo de organização social é instituído num momento histórico em que “[...] a possibilidade de transformação do mundo, a liberdade, a razão e o homem são altamente valorizados” e nesse contexto, as visões racionalistas, empiristas e mecanicistas que até então fundamentavam os modos como o homem compreendia as transformações sociais e humanas passaram a ser questionados, porque se pautavam na imutabilidade, na estabilidade e neutralidade do conhecimento científico.

Gonçalves e Bock (2003), ao fazerem referência ao desenvolvimento dessa área, sinalizam que as perspectivas teóricas que se pautavam nessas concepções de ciência, ora estudavam aspectos voltados para a subjetividade humana, a exemplo, temos estudos voltados para a consciência, a mente, a emoção e o inconsciente, ora para a objetividade social como: ambiente, sociedade, fatores biológicos e comportamento. Com esses estudos se objetivava explicar o processo de formação e desenvolvimento do indivíduo, assim como da sociedade, tendo se em vista que a relação entre sujeito e objeto era independente e autônoma.

Essa questão está presente nos primeiros projetos desenvolvidos na Alemanha e nos Estados Unidos em meados do século XIX e início do século XX. Como exemplo, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Wilhem Wundt (1832-1920), Edward Bradford Titchener (1867-1927) e William James (1842-1910). Cujos projetos materializaram as idéias das primeiras escolas psicológicas existentes na época. Tais pesquisadores tinham como objeto de estudo a consciência, contudo seus fundamentos e métodos se diferenciavam. Por isso destacamos que essas escolas fundamentadas em pressupostos positivistas sofreram inúmeras críticas, sobretudo de Vigotski (1920-1934), quando no II Congresso Pan Russo de Psiconeurologia em Lenigrado (1924), discursava sobre o método de investigação reflexológica e psicológica.

Segundo Bock (2007), na oportunidade Vigotski aproveitou para incentivar a construção de uma psicologia dialética, ou seja, assentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, método utilizado por Karl Marx, para estudar na área da economia política os modos de produção no curso do desenvolvimento sócio-histórico. Analisando a forma com que se desenvolvia esse método neste período (1920), Asbahr (2005) sinaliza as críticas de Vigotski a pesquisas desenvolvidas anteriormente como as de Básov, Blonski e Kornilov, que se traduziram em concepções

reducionistas e superficiais da teoria marxista aplicada de forma mecanicista e descomprometida com os estudos psicológicos.

Isso fez com que Vigotski, na segunda década do século XX, juntamente com Leontiev e Luria, formasse um grupo de trabalho que ficou conhecido como a “*troika*”²⁴. Segundo Luria (2006, p.22): o grupo empreendeu “[...] uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo”. Para este estudioso, o objetivo do grupo era na época “[...] criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (LURIA, 2006, p.22).

Segundo Asbahr (2005), o que Vigotski juntamente com seus colaboradores propuseram foi à construção de uma psicologia de base marxista, tendo em vista solucionar os problemas epistemológicos e metodológicos que caracterizavam a crise vivenciada até então nessa área de conhecimento, pois para Vigotski (apud COLE; SCRIBNER, 1991, p.5) nenhuma escola existente na época “[...] fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificadora dos processos psicológicos humanos”.

É nesse cenário, que emerge a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934). Segundo Bock (2007), essa abordagem ao se fundamentar no materialismo histórico e dialético, traz consigo a possibilidade de crítica aos estudos que abordam o fenômeno psicológico como algo abstrato, pré-existente, descolado do contexto sociocultural e histórico em que vive o homem.

Essa autora ressalta a importância dessa abordagem teórica para o estudo desse tipo de fenômeno, afirmando que são nos pressupostos que a fundamentam que se encontra a possibilidade de crítica às visões limitadoras e reducionistas que analisam o fenômeno psicológico a partir de si mesmo. A crítica, de acordo com essa autora, não reside apenas na intencionalidade de quem a produz – o pesquisador – e sim na sua opção teórico-metodológica ao realizar tal estudo. Nesse caso, a Psicologia Sócio-Histórica se fundamenta na filosofia marxista que tem como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético.

Nessa direção, a Psicologia Sócio-Histórica, ao partir da orientação do materialismo histórico e dialético, compreende que os fenômenos psicológicos têm sua historicidade, pois se encontram em permanente processo de formação e transformação, são, dessa forma, sociais e culturais, porque dialeticamente se constituem a partir da relação do

²⁴ Esse termo foi como ficou conhecido o grupo de trabalho formado por três psicólogos soviético: Alexis N. Leontiev, Lev S. Vigotski e Alexander R. Luria. Esses psicólogos, segundo Asbahr (2005, p.35) “[...] a partir da década de 20 do século passado, tomaram como tarefa reformular a psicologia da época que consideravam limitada para estudar os fenômenos humanos”.

homem com o mundo enquanto sujeito ativo, construtor de sua própria história. Partindo desse entendimento, Gonçalves e Bock (2003, p.45-46) apontam que a Psicologia Sócio-Histórica parte de uma visão de homem, como ser social, cultural e histórico e por ser histórico, todas as suas produções o são, portanto “[...] o caráter histórico implica, em última instância, que as produções humanas, materiais ou espirituais, expressam interesses concretos”, históricos, econômicos e socioculturais que evidenciam suas necessidades enquanto humano e ser social.

Com isso, indivíduo e sociedade na perspectiva sócio-histórica devem ser vistos como pólos complementares por fazerem parte de um mesmo processo, no qual um pólo não se constitui sem o outro. Isso evidencia que o indivíduo por natureza é um ser social, logo, não se constitui enquanto humano se não mantiver uma relação dialética com a sociedade, pois como nos adverte Marx (1986, apud OLIVEIRA, 2005, p.33) “[...] não há sociedade independente dos indivíduos. Por outro lado esclarece que o indivíduo se torna indivíduo na sua vida em sociedade e somente nela pode isolar-se”.

Nesse aspecto, a Teoria da Atividade parte dessas concepções de indivíduo e sociedade, entendendo-os como pólos indissociáveis de um mesmo processo. Por isso, afirmamos que essa teoria tem suas raízes históricas assentadas nos escritos de Engels e nos pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria marxista e que teve início com os estudos desenvolvidos desde a década de 1920 por Vigotski, Leontiev e Luria e, posteriormente por Galperin, Elkonin, Davidov, Zapózhets, entre outros.

Por sua base teórico-metodológica, autores como Duarte (2002; 2004; 2007), Eidt (2009), têm defendido que a Teoria da Atividade dá continuidade aos estudos desenvolvidos pela Escola de Vigotski que, conforme Asbahr (2005, p.42), tomou como preocupação e desafio “[...] compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo”. É nesse sentido que Oliveira (2006) considera que a categoria **atividade** faz parte da fundamentação filosófica da Escola de Vigotski.

No entanto, Asbahr (2005), ao se referir à Teoria da Atividade, ressalta que em relação ao conceito de atividade é Leontiev que depois o sistematiza fundando assim a teoria Psicológica Geral da Atividade. Para a autora, ele toma a atividade objetual humana como objeto de investigação para explicação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, analisando-a como atividade social fundamental para o desenvolvimento da atividade consciente do homem, ou seja, para a construção do seu psiquismo. Sendo assim, a análise da atividade para Leontiev (1983, apud ASBAHR, 2005, p.43) se constituiu:

[...] ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas próprias de produção desta e do sistema de relações sociais; no estudo do psiquismo individual está a análise dos indivíduos nas condições sociais dadas nas circunstâncias concretas em que vivem.

Sua perspectiva sinaliza para o caráter dialético desse processo e a importância de percebermos a relação entre individualidade e sociabilidade no que tange ao desenvolvimento do psiquismo humano, que passa a ser mediado pelas relações sociais de produção e pela cultura material e intelectual produzida pelo gênero humano, assunto a ser abordado a seguir.

2.2 Atividade e consciência: relações necessárias para a constituição do psiquismo humano

Diante das questões acima mencionadas e considerando a importância dessa relação dialética entre a atividade vital humana e o desenvolvimento do psiquismo humano, compreendemos que o estudo da Teoria da Atividade em toda sua dimensão é importante para a análise dos fenômenos humanos e sociais na área da educação. Mas, pela natureza da nossa investigação e dos objetivos a serem atingidos buscamos suas contribuições no que concerne às categorias *significado social* e *sentido*, haja vista o tempo para realização da pesquisa, assim como a delimitação de nossos objetivos. Ainda assim, a temática nos exigiu a compreensão das relações entre a estrutura da atividade objetal humana e a estrutura interna da consciência, como fenômenos indissociáveis na constituição do psiquismo humano, pois essa relação se materializa como unidade dialética de um único fenômeno que é a formação da consciência do gênero humano.

O estudo da organização dessas estruturas e, sobretudo da estrutura interna da consciência foi de suma importância para entendermos dois de seus principais componentes: *significado social* e *sentido* que se constituíram em nossa lente teórica para apreensão de nosso objeto de estudo. Sobre esses componentes, discutimos no item 2.2.2 deste capítulo.

2.2.1 A estrutura da atividade: ações, operações, motivos e fins

Leontiev (1978a), partindo das diferenças qualitativas entre a ontogênese humana e a ontogênese animal, no que se refere às diferenças relacionadas à formação e desenvolvimento do psiquismo humano, atribui à categoria **atividade** papel central em suas reflexões. Na sua compreensão é com o surgimento e desenvolvimento da atividade, o trabalho, que o homem desenvolve sua consciência. Nesse aspecto, Leontiev (1978a) destaca

que o trabalho foi a condição primeira e fundamental para determinar a existência humana. E, com base em Engels, enfatiza: primeiro o trabalho e depois dele, ou melhor, paralelamente a ele, a linguagem.

Essas condições, conforme Leontiev (1978a; 2004b) foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente para o desenvolvimento do psiquismo, porém outras condições humanas e sociais se fizeram necessárias e foram fundamentais para que o homem conseguisse se libertar totalmente das leis biológicas que determinavam seu desenvolvimento, dentre elas destacamos: as transformações anatômicas e fisiológicas sofridas pelo homem no decurso do desenvolvimento sócio-histórico, que o conduziu à posição vertical, a existência de uma vida em grupo e o desenvolvimento das diferentes formas de vida comum coletiva e o desenvolvimento de formas complexas de reflexo psíquico.

Tais condições possibilitaram o desenvolvimento do homem e da sociedade com base no trabalho. Como destaca Leontiev (1978a), o trabalho e a linguagem foram condições fundamentais para o processo de hominização²⁵ do ser humano e a linguagem, sobretudo, contribuiu para o surgimento de uma etapa superior de seu psiquismo - a consciência humana. Observamos, de acordo com Leontiev (1978a), que ocorreu no homem uma evolução filo e ontogenética, ou seja, uma evolução dos órgãos dos sentidos, assim como dos órgãos da atividade exterior que, por meio do trabalho, numa relação do homem com a natureza exterior foram se aperfeiçoando e adquiriram traços qualitativamente novos no decurso do desenvolvimento sócio-histórico. O trabalho, no entendimento de Leontiev (1978a, p.74-75), foi se caracterizando como sendo atividade especificamente humana, nesse processo dois elementos interdependentes, também foram de fundamental importância:

[...] Um deles é o **uso e o fabrico de instrumentos**. O segundo é que o trabalho se efetua em condições de **atividade comum coletiva**, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação com a natureza, mas com os outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. O trabalho é, portanto, desde a origem um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade [...] é uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõem uma divisão técnica, embrionária que seja das funções de trabalho: assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes mediatizando a sua comunicação (grifo nosso).

²⁵ Leontiev (2004b, p.280) baseado em Engels (1978a) sustenta que “[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*” (grifo do autor).

Esses dois elementos nos ajudam a diferir qualitativamente a atividade humana da atividade animal. Para isso, segundo Leontiev (1978a), precisamos analisar as diferenças existentes entre os instrumentos humanos e os instrumentos externos utilizados pelos animais, assim como as condições em que suas atividades são realizadas. Como exposto na citação acima, o trabalho entre os homens só se realiza coletivamente, não só mediatizado pelas relações sociais de produção, como também pelos instrumentos de trabalho e pela linguagem. Diferente dos homens, a atividade instrumental rudimentar do animal, independente da complexidade que possa apresentar, não se realiza de forma coletiva, tampouco a produção depende da comunicação instintiva daqueles que a executam, porque não se caracterizam como sendo relações sociais de produção, mas sim como relações instintivas determinadas biologicamente. Essa é uma questão fundamental para compreendermos como se estrutura a atividade animal.

Na visão de Duarte (2004, p.52), em sua estrutura a atividade animal é caracterizada por apresentar “[...] uma relação imediata entre o *motivo* da atividade, ou seja, aquilo que leva o animal a agir e o *objeto* da atividade, ou seja, aquilo para o qual se dirige a atividade do animal” (grifo do autor). Para exemplificar essa relação o autor cita o caso de um predador com fome, que ao ver a presa age na sua direção para abatê-la e se alimentar. O **motivo** da atividade, nesse caso, é saciar a fome, este se encontra diretamente ligado ao objeto da atividade que é abater o animal. Então, o motivo que levou o animal a agir e os **fins** para o qual se destina a ação do animal, isto é, o objeto da atividade realizada pelo predador, coincide e corresponde a uma necessidade estritamente biológica.

Já na estrutura da atividade humana, o motivo e o objeto da atividade mantêm uma relação indireta. Nessa situação, há uma ruptura entre esses elementos porque a atividade humana se torna mais complexa, se desenvolve mediatizada pelas relações sociais de produção. Na perspectiva de Leontiev (1978a) na estrutura da atividade humana, diferentemente da estrutura da atividade animal, não há relação imediata entre o motivo da atividade e o objeto da atividade, pois as necessidades humanas deixaram de ser somente aquelas de natureza biológica, relacionadas ao corpo como fome e sede e ganhou outras dimensões, agregando às biológicas as necessidades de natureza histórico-social. Por isso, Duarte (2004, p.53), fundamentado nos preceitos de Leontiev, afirma que na atividade humana surge “[...] uma outra e mais complexa estrutura de atividade, bem como uma outra e mais complexa estrutura psicológica”.

Para exemplificar essa complexidade, Leontiev (1978a) se utiliza da atividade de caça realizada por um primitivo grupo de caçadores. Assim, ele explicita essa questão

estabelecendo a relação entre atividade e **ação**, bem como dos demais elementos que estruturam a atividade humana como o motivo, seus fins e operações. A atividade de caça teria várias ações a serem executadas pelos membros do grupo. Um deles (o batedor) realiza a atividade de caça, motivado em satisfazer uma necessidade sua, que poderia ser de alimentação ou vestuário, já que pode tanto comer a carne quanto se vestir com a pele do animal. Contudo, podemos nos perguntar: para o que está orientada diretamente sua atividade? Esta pode estar orientada para assustar o animal de modo que este possa ir em direção aos outros caçadores que estão à sua espera para abatê-lo, caso isso aconteça, ele chega ao resultado de sua atividade. As outras ações serão realizadas pelos demais participantes do grupo, mas este resultado (assustar a caça) em si, não satisfaz diretamente sua necessidade que poderia ser como dissemos de alimentação ou vestuário. Nesse caso, segundo Leontiev, os processos para os quais a atividade desse participante da caçada estão orientados não coincidem com o seu motivo. Quando esse fato ocorre, ou melhor, quando o motivo se separa do objeto da atividade, Leontiev chama esse processo de **ação**. Então, a caçada como um todo seria a atividade e as ações seriam: assustar a caça, encurralar e abater a caça, produzir os instrumentos necessários para a caçada, acender e preservar o fogo para assar a carne do animal, dentre outras. Poderíamos até nos perguntar: como pode ocorrer essa separação entre o motivo da atividade e o seu objeto? Segundo Leontiev, esse processo somente ocorre quando os homens realizam suas atividades de trabalho coletivamente. Se tomarmos como exemplo, a ação desse membro do grupo da caçada podemos pensar, que sua ação é desprovida de sentido para ele, mas quando este reflete psiquicamente sobre as relações e conexões que esta tem com as demais ações dos outros participantes da caçada, sua ação passa a ter um sentido para ele, a mesma coisa acontece com os outros participantes, haja vista que o que dá sentido às suas ações individuais é o conjunto das relações sociais desenvolvidas durante a realização coletiva dessa atividade. Nesse contexto, Leontiev (1978, p.79) destaca que: “[...] Com a ação, esta ‘unidade’ principal da atividade humana, surge assim a ‘unidade’ fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que a sua atividade se orienta”.

Desse modo as ações se desenvolvem relacionadas indiretamente com a atividade. Isso ocorre em decorrência da tecnificação do trabalho, porque este fundamentalmente se realiza de maneira coletiva, por intermédio das relações sociais entre aqueles que participam de seu desenvolvimento. Leontiev (1978a, p.76) destaca que a divisão técnica do trabalho, surgiu com a história social e cultural do gênero humano, por conseguinte, da sociedade:

[...] Logo no início do desenvolvimento da sociedade humana surge inevitavelmente uma partilha, entre os diversos participantes da produção, do processo de atividade anteriormente único. Inicialmente, esta divisão é verossimilmente fortuita e instável. **No decurso do desenvolvimento ela toma já a forma primitiva da divisão técnica do trabalho.** A certos indivíduos, por exemplo, incumbe a conservação do fogo e a preparação das refeições, a outros, a procura do alimento. Entre as pessoas encarregadas da caça coletiva, umas têm por função bater a caça, outras, espreitá-la e apanhá-la (grifo nosso).

Tal forma de execução do trabalho humano ainda não se caracterizava pela exploração do homem pelo homem. A atividade era realizada pelo indivíduo com o objetivo de satisfazer as suas necessidades como também dos outros indivíduos que participavam de sua execução, pois a propriedade dos meios de produção e os resultados dessa produção pertenciam à comunidade de forma geral. Essa forma primitiva de realização da atividade humana se desagrega à medida que surgem outras formas de organização social, conseqüentemente, outros modos e relações sociais de produção emergem e com eles novas necessidades e atividades. De acordo com Duarte (2002, p.285), essas transformações ocorrem posteriormente, ao longo da evolução da humanidade

[...] mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva humana passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada.

A atividade humana passa a se desenvolver a partir dessa lógica, no momento em que o homem começa a produzir o excedente, isto é, a mais valia em que ocorre uma relação de exploração do homem pelo homem, paralelo a isso, há o controle do processo da produção e de seus resultados por aqueles que detêm os meios de produção. Nesse aspecto, Leontiev (1978a) nos ajuda a entender, em função das mudanças ocasionadas pela forma primitiva de realização da atividade coletiva, como foi se constituindo a consciência humana no início do desenvolvimento social e histórico da humanidade e como o reflexo psíquico da realidade foi se tornando reflexo consciente antes de sua desagregação.

Sendo assim, o que distingue a **atividade** da **ação** é o seu **motivo**. Podemos exemplificar essa questão com as contribuições de Eidt (2009) que também fundamentada nos pressupostos de Leontiev estabelece essa diferença a partir de três situações: a atividade de estudo, de ensino e a docência. Todas essas atividades são compostas de várias ações. E, a atividade docente planejada intencionalmente pelo professor, segundo essa autora, de modo

geral, envolve as seguintes ações: o estudo da matéria a ser ensinada, a elaboração de estratégias de ensino ou ações, por meio das quais o conteúdo será abordado, exposição dialogada da aula, análise das ações e operações empregadas pelos alunos durante o processo de apropriação dos conteúdos, dentre outras. Todas essas ações têm motivos específicos, estes estão relacionados indiretamente ao objeto da atividade que os englobam que é ensinar. Nesse contexto, ressaltamos que, para Leontiev (1983, apud EIDT, 2009, p.100), a atividade se constitui como sendo:

[...] uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estrito, isto é, a nível psicológico, esta unidade de vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, **mas sim um sistema que possui uma estrutura, mudanças internas e transformações, desenvolvimento** (grifo da autora).

Podemos então, sinalizar que na perspectiva de Leontiev (1978a) a atividade não se forma tampouco se realiza pela junção de ações mecânicas, descontextualizadas e desprovidas de sentido para os indivíduos. A atividade se forma para Leontiev por uma estrutura geral constituída por: *objeto* para o qual se dirige a atividade; *ações-fins* se referem aos resultados imediatos e parciais para o qual se voltam cada uma das ações que compõem a atividade; *operações* se configuram como processos operacionais para que as ações sejam realizadas e *motivo* se refere àquilo que incita o indivíduo a agir, o que gera a atividade (grifo nosso). No entanto, esse teórico esclarece que nem todos os processos se caracterizam como sendo atividade, pois para ser considerada como tal à medida que realiza as relações do indivíduo com a realidade exterior, deve satisfazer suas necessidades. Como vimos, as necessidades humanas deixaram de ser somente biológicas, pois passaram a ter um caráter histórico e cultural, constituídas por meio das relações sociais e a partir das condições em que vive o homem. Nesse aspecto, Leontiev (1978a, p.14) esclarece:

[...] É fato que o curso geral do desenvolvimento das necessidades começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para agir. Esta é a principal direção do desenvolvimento das necessidades humanas [...]

Nesse processo de desenvolvimento das necessidades humanas, outra questão se coloca, qual seja: o desenvolvimento de seu conteúdo objetivo, logo, os motivos reais da atividade. Portanto, uma análise psicológica das necessidades humanas é necessariamente uma análise dos motivos já que estes assumem a função provocativa e diretiva, ou seja, a

capacidade dinâmica de gerar uma atividade. Os motivos, no entanto, surgem a partir das necessidades humanas e tem um caráter individualizado, mas trazem para a individualidade o que é socialmente vivido, ou seja, retrata a sociabilidade. Nessa perspectiva teórica como já destacamos é o motivo que impulsiona o sujeito a agir, a planejar ações para atingir determinada finalidade, portanto, se constitui como força psíquica ao colocá-lo em atividade.

No entanto, no que tange aos motivos que impulsionam o indivíduo a agir, planejar e organizar dada atividade social, Carvalho (2010) fundamentada nos pressupostos de Leontiev nos adverte: estes motivos não são reconhecidos pelo indivíduo de imediato, o que o se reconhece imediatamente são os objetivos da atividade, o que evidencia a não coincidência entre motivos e objetivos e, ainda, que os motivos não estão separados da consciência. A autora segue ainda advertindo que mesmo este fato acontecendo, os motivos ganham sua forma psíquica por meio da coloração emocional da ação já que estas definem as distintas funções dos motivos que coexistem, impulsionando o indivíduo a desenvolver dada atividade social. Tal fato nos conduz ao seguinte pressuposto de Leontiev (1978a, p.20):

[...] de que a atividade necessariamente se torna multi-motivacional, isto é, responde, simultaneamente, a dois ou mais motivos. Afinal, as ações humanas praticamente sempre realizam um certo conjunto de relações: voltadas à sociedade e voltadas à própria pessoa.

Podemos dessa maneira, entender com Leontiev que os motivos que impulsionam o indivíduo a agir e que constituem sua base motivacional, apesar de coexistirem na consciência desempenham funções distintas. Nesse contexto, cabe o exemplo citado por ele da atividade do trabalho que é socialmente motivada, mas também impulsionada por outros motivos como a recompensa material. Nas condições das sociedades socialistas como menciona, a atividade do trabalho é engendrada pelo trabalhador por motivos sociais e, por conseguinte, a recompensa material existe para ele e o impulsiona também a agir, no entanto, desempenha apenas a função de estimuladora desta atividade, não exerce a função de formador de sentido, ou seja, priva-se desta função principal. Na perspectiva de Leontiev (1978; 2006) podemos dizer que os motivos sociais são compreensíveis, pois desempenham a função de formadores de sentido já que dão à atividade um sentido pessoal e a recompensa é um motivo compreensível, pois apenas desempenha a função de motivo-estímulo.

Dessa forma, podemos ainda destacar que para Leontiev (2006) os motivos eficazes por desempenharem a função de formadores de sentidos apresentam relação direta com o objeto da atividade, já os compreensíveis são aqueles que não apresentam essa relação, portanto, apenas a estimulam de maneira negativa ou positiva. No entanto, ainda de acordo

com Leontiev (2006), somente motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em dadas condições, isso ocorre quando o indivíduo passa a ter a capacidade de agir na atividade movido pelo interesse no próprio produto desta atividade, ou seja, sua ação passa a coincidir com o motivo que o levou a agir. Para ele essa questão pode ser explicada da seguinte forma: [...] É uma questão do resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu [...] (LEONTIEV, 2006, p.70).

Dessa forma, nos fundamentando em Leontiev (1978a) ressaltamos que a atividade é gerada por motivos, mas para se realizar dada atividade é preciso que se compreenda como esta se constitui, ou seja, que se conheça sua estrutura geral. Portanto, devemos analisar a atividade em suas relações com as ações e operações como um sistema em movimento e transformação constantes, como sendo a expressão da unidade da vida material e intelectual dos indivíduos enquanto atividade individual e socialmente construída que nos ajuda a compreender os processos de desenvolvimento do indivíduo, sobretudo daqueles que lhe dão condições de construir sua existência psicológica. Portanto, o estudo da estrutura da atividade objetiva, como atividade consciente, desenvolvida pelo indivíduo no decurso da história social e cultural da humanidade é fundamental para entendermos como se constitui a estrutura interna da consciência, assunto a ser abordado no item que segue.

2.2.2 A estrutura da consciência: significado social e sentido pessoal

Na perspectiva sócio-histórica, em particular na teoria da atividade, a estrutura da atividade objetiva historicamente tem determinado a constituição de uma forma superior de psiquismo humano: a consciência. Observamos nesse processo que a consciência é determinada, no entanto também é determinante e se engendra na vida do indivíduo por meio da atividade subjetiva, evidenciando os diferentes modos deste se relacionar com o mundo, a sociedade e consigo mesmo. Portanto, há necessidade de se explicitar os componentes que caracterizam sua estrutura, haja vista que numa perspectiva dialética os aspectos de uma estrutura não se diluem na outra, mas se complementam por fazerem parte de uma mesma unidade – uma totalidade. Para Leontiev (1978a, p.92) isso não inviabiliza que a consciência humana tenha “[...] suas próprias características de conteúdo psicológico”.

Essas características podem ser definidas, a partir dos componentes que caracterizam a consciência e compõe sua estrutura. Desses componentes, o autor discorre com

mais profundidade sobre a significação e o sentido pessoal ou subjetivo²⁶, porém afirma que estes não são os únicos componentes da consciência. Nesse sentido, Leontiev (1978a, p.99) destaca o papel de outro componente “[...] o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representação) que cria a base e as condições de toda a consciência”, mas que não exprime em si, toda a sua especificidade. Portanto, para Martins (2001, apud EIDT, 2009, p.107), a consciência deve ser concebida em sua totalidade como sendo:

[...] um sistema de conhecimentos que vai se formando no homem à medida que este vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas.

Dessa forma, a consciência humana como sistema de conhecimentos se constitui na forma superior de psiquismo humano, enquanto tal possibilita ao homem condições de apreender a realidade concreta por meio do reflexo psíquico da realidade. Esse reflexo psíquico da realidade circundante, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é um reflexo consciente que o homem tem da sua relação com a natureza exterior em relação com a sua natureza interior, que se engendra na estrutura da atividade, conseqüentemente da consciência.

Como já destacamos o homem age de forma ativa sobre a natureza exterior, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades humanas e sociais, constrói seu mundo interno numa relação dialética com os produtos humanos objetivados por meio da cultura material e intelectual, porque o reflexo, na compreensão de Leontiev (1983, apud ASBAHR, 2005, p.44), “[...] embora subjetivo, parte da realidade objetiva, parte da atividade prática dos sujeitos, é, portanto, ativo, caracterizado pelo movimento constante entre o objetivo e o subjetivo”.

Nesse movimento, o indivíduo cria a sua própria subjetividade em relação ao mundo objetivo, à medida que esta realidade é refletida ideal e subjetivamente numa relação dinâmica com o contexto sociocultural no qual está inserido, pois para ele este contexto, ou seja, o mundo circundante não é mera cópia mecânica da realidade e sim imagem que se cria objetivamente e se recria formando sua subjetividade. Conforme Asbahr (2005, p.44), como o reflexo não deve ser cópia mecânica e passiva da realidade objetiva, como assim entendiam os psicólogos metafísicos, devemos concebê-lo da seguinte forma:

²⁶ Terminologias utilizadas por Leontiev (1978; 2004) na obra: Desenvolvimento do Psiquismo.

[...] como unidade do ideal e do real, pois ao mesmo tempo em que as imagens mentais ganham independência da realidade objetiva, só podem ser formadas na relação com o mundo exterior, não sendo, portanto o psiquismo algo abstrato ou passível de ser entendido como essência humana.

Leontiev (1978a), ao se distanciar dessa perspectiva essencialista e psicologizante acerca do psiquismo, defende que a essência humana é produto histórico e social, fruto das relações sociais dos homens e dos resultados de sua atividade, do trabalho que se objetiva nas produções materiais e intelectuais produzidas pelo gênero humano. Portanto, não é determinado biologicamente. Desse modo, partimos do pressuposto de que o psiquismo, especificamente a consciência, é um fenômeno humano que tem se constituído ao longo da história social e cultural do gênero humano, logo, sendo determinado por condições históricas, sociais e culturais. Nesse contexto, processos como a objetivação e apropriação se tornam fundamentais para que o indivíduo possa se humanizar por meio da relação criativa e dinâmica entre objetividade e subjetividade. Nesse aspecto, vale destacarmos o que caracteriza esses dois processos e como estes podem elucidar em que consiste os principais componentes da consciência: o significado social e o sentido.

Como mencionado anteriormente, no processo de evolução filo e ontogenética os primeiros estágios do desenvolvimento pelos quais o homem passou permitiram o desenvolvimento dos órgãos de sua individualidade, ainda sob as leis da hereditariedade, porém nos estágios subseqüentes estes já não eram mais determinados por essas leis e sim por leis sócio-históricas, porque o seu desenvolvimento passou a depender do desenvolvimento do sistema produtivo, da produção da existência material e intelectual humana, sendo mais específico do desenvolvimento da cultura e da sociedade, que, segundo Leontiev (2004b, p.293), só foi possível com o desenvolvimento da atividade humana. Em outros termos:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Conforme discutido anteriormente este desenvolvimento historicamente somente foi alcançado, graças à atividade humana, mas vale ressaltar que além dela, sobretudo, pela vida dos indivíduos em sociedade. Portanto, desde o início a produção se constituiu como sendo um processo social que se objetiva nos produtos socialmente produzidos pelos homens

no decurso do desenvolvimento sócio-histórico que se materializa nos objetos, dos mais simples aos mais sofisticados tecnologicamente e, ainda, em pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como na ampliação dos conhecimentos das artes e da cultura. Assim sendo, na acepção de Leontiev (2004b, p.284):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se da riqueza desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnam nesse mundo.

Para que isso ocorra, Duarte (2004), com base nos pressupostos de Leontiev, evidencia a necessidade desses dois processos: objetivação e apropriação. Para esse autor, o processo de objetivação é resultado da produção e reprodução da cultura material e não-material pelo indivíduo, assim como da vida em sociedade e que, este é o oposto do processo de apropriação ou assimilação e, ao mesmo tempo seu complemento. Nesse sentido, o processo de apropriação ou assimilação se materializa como sendo um fenômeno social na vida do indivíduo, na medida em que este se apropria das produções materiais e dos fenômenos ideais criados e desenvolvidos no decurso da história social da humanidade. Leontiev (1989, apud NÚÑEZ, 2009, p.67) afirma que esse processo especificamente se caracteriza como:

[...] processo de aquisição, por parte do homem, da experiência da espécie, mas não só da experiência filogenética de seus antepassados animais, e sim a experiência humana, ou seja, a experiência sociocultural das gerações precedentes, dos produtos da atividade social objetivados na cultura. Esse processo é por natureza educativo. O domínio do mundo exterior e sua apropriação pelo homem são processos que resultam nas capacidades humanas superiores. Ele acontece em um meio social em ativa interação com outras pessoas mediante formas de colaboração e de comunicação.

Essa experiência histórico-social é assimilada pelo indivíduo por meio dos objetos que corporificam o resultado da atividade de trabalho, quer sejam resultados materiais como os objetos, instrumentos, quer sejam ideais como a linguagem, a arte e a cultura. Mas para isso, Leontiev (2004b) diz que se faz necessário o desenvolvimento de suas aptidões, que diferentemente dos animais se desenvolvem com a experiência histórico-social, pois, “[...] O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004b, p.285).

Destacamos, assim, a importância da atividade laboral e da linguagem como atividades especificamente humanas, que diferentes da atividade animal, desenvolvem-se e se aperfeiçoam com a experiência histórico-social do gênero humano. Tais atividades se tornaram fundamentais para o processo de produção e apropriação da cultura. Asbahr (2005, p.52) defende que ambas são importantes, mas nesse processo de apropriação cultural, a linguagem ganha relevância, sobretudo porque:

[...] Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

Com isso, a linguagem permitiu ao homem que se apropriasse das significações que se cristalizaram no processo histórico da humanidade, ao mesmo tempo, possibilitou que o indivíduo manifestasse suas impressões em relação aos diferentes modos de entender determinados fenômenos humanos e sociais, isto é, lhe permitiu atribuir aos fenômenos sentido pessoal ou subjetivo. Por isso, quando estudamos o desenvolvimento da consciência em sua relação dialética com a atividade humana, há de se considerar essa relação interna específica, a relação entre as significações e os sentidos, porque esta relação se constitui como sendo uma das mais importantes da estrutura interna da consciência, sobretudo porque caracteriza o reflexo consciente que o indivíduo tem acerca da realidade. Neste estudo, consideramos este aspecto entendendo que:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a 'consciência real' dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles (LEONTIEV, 1978, p.94).

Compreendemos, portanto, que as significações são produções culturais (materiais e não-materiais) que, ao longo da história social, o gênero humano e, por conseguinte, os indivíduos vêm acumulando; elas refletem determinados períodos históricos e sociais, assim como os diferentes modos de pensar, agir e sentir de dada sociedade que se fixam socialmente por meio de suas crenças, valores, idéias, conceitos, dentre outros aspectos. Nesse sentido, para Leontiev (2004b, p.100) as significações representam:

[...] a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É desse fato que devemos partir.

Sendo, assim, as significações são produções histórico-sociais produzidas pelo gênero humano que se encontram elaboradas, sistematizadas e cristalizadas socialmente, refletindo a história social e cultural de determinada sociedade e/ou comunidade. Nesse sentido, segundo Leontiev (2004b, p.102), “[...] o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”.

Nesse aspecto, os processos de objetivação e apropriação se tornam necessários para apreensão subjetiva de tais significações, pois as compreendemos como sendo resultado da relação do gênero humano com a natureza exterior à medida que tal gênero a transforma produzindo os meios necessários a sua existência como também sendo resultado da subjetividade do indivíduo que se objetiva por meio dessa produção histórica e social já refletida socialmente. Portanto, fundamentadas em Leontiev (2004b), salientamos que as significações existem como fato da consciência individual, como tal refletem não só a experiência particular do indivíduo, como também a experiência deste como ser sócio-histórico e cultural.

Vale lembrarmos que a significação não perde a sua especificidade enquanto fato da consciência individual, pois, como afirma Leontiev (2004b), quando esta é assimilada pelo indivíduo não se torna oposição a uma significação lógica, em geral objetiva já existente, mas o cerne da questão se encontra nas relações entre o geral, o particular e o individual. Portanto, podemos afirmar, com base nas idéias de Leontiev (2004b, p.101) que: “[...] A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra”. No entanto, nessa perspectiva, o fato psicológico a ser considerado é que:

[...] eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 2004b, p.102).

Com isso, afirmamos que os sentidos atribuídos pelo indivíduo a determinados fenômenos são diferentes e, dependem dos motivos que o estimula a realizar suas atividades. Isso nos conduz a pensar, que a produção de sentido “[...] é antes de mais nada uma relação

que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004b, p.103). Todavia, esta produção depende da forma como o indivíduo tem se apropriado do conjunto das significações já existentes em torno do fenômeno estudado, haja vista que para esse teórico não existe sentidos puros, estes são sempre sentido de algo, de modo geral tem sido o reflexo consciente das produções materiais e intelectuais do gênero humano situadas historicamente. Tal reflexo, do ponto de vista concreto da psicologia tem sido “[...] criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (LEONTIEV, 2004b, p.103).

Nesse sentido, destacamos a relação existente entre o motivo da ação e o objeto para o qual esta se dirige, o que reflete o sentido pessoal do indivíduo acerca dos fins a serem alcançados. Portanto, sentido pessoal e motivo se relacionam diretamente e para encontrarmos o sentido pessoal que o indivíduo produz sobre determinado fenômeno, devemos, na perspectiva de Leontiev (2004b, p.104), “[...] descobrir o motivo que lhe corresponde”. Esse teórico, no sentido de nos esclarecermos essa relação utiliza o exemplo de um aluno que realiza a leitura de uma obra científica.

Leontiev (2004b) assim nos relata: imaginemos a leitura de uma obra científica sendo recomendada a um aluno e, que a ela está relacionado um objetivo preciso que a caracteriza como sendo um processo consciente, qual seja: assimilar o conteúdo da obra. O autor segue perguntando: qual o sentido particular deste objetivo (fim) para o aluno e da ação que o corresponde? Segundo Leontiev (1978a), o sentido tanto do fim quanto da ação para o aluno dependerá do motivo que o leva a realização de tal atividade. De acordo com esse teórico, se o motivo for preparar o leitor para sua futura profissão e/ou para passar em exames, o aluno atribuirá um sentido diferente de acordo com cada ação à atividade realizada.

Como vimos, o sentido pessoal é produzido a partir da relação do motivo da atividade com os fins das ações. Dependendo do fenômeno, este tem diferentes sentidos para o indivíduo. No entanto, essa produção de sentidos depende das relações estabelecidas pelos indivíduos com as significações sociais e, principalmente dos lugares que este ocupa no contexto da sociedade capitalista.

Sendo assim, sem perdermos de vista o contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos os professores que tomamos como sujeitos de nossa pesquisa, bem como as implicações deste contexto nos seus modos de ser e estar no mundo é que a seguir delinearemos o percurso metodológico trilhado para o alcance do objetivo que destacamos no início desse capítulo. Para o alcançarmos este objetivo, as contribuições da abordagem Sócio-

Histórica e, sobretudo a perspectiva de Leontiev (1978a; 2004b; 2006) explicitadas ao longo desse capítulo foram fundamentais. Prosseguimos então, com o delineamento do percurso metodológico empreendido.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA: apresentando os caminhos trilhados

METODOLOGIA DA PESQUISA: apresentando os caminhos trilhados

[...] Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.
 (THIAGO DE MELLO)

Assim como o poeta Thiago de Mello, neste capítulo não trazemos nenhum caminho novo, mas um jeito novo de caminhar na pesquisa em educação. Por isso, apresentamos o percurso metodológico pelo qual trilhamos no decorrer deste estudo para atingirmos o objetivo geral traçado, assim como os específicos da nossa investigação. Considerando tais objetivos e, por conseguinte, a natureza dos dados empíricos a serem produzidos, optamos por iniciar as reflexões com considerações sobre a pesquisa qualitativa. Essa modalidade de pesquisa tem sido amplamente utilizada por pesquisadores no estudo de fenômenos humanos e sociais, sobretudo na área da educação na qual nosso objeto de estudo se insere, qual seja: a produção de significados e sentidos pelo professor da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Murta (2008, p.6), ao adotar a inclusão escolar como objeto de estudo, parte do pressuposto de que “[...] é difícil discutir os princípios, meios e fins da inclusão sem falar no seu contraponto, ou seja, a exclusão, e mais precisamente, sobre os fatores que a causam”. Nesse aspecto, compartilhamos do pensamento dessa autora e buscamos na abordagem qualitativa os princípios orientadores desta investigação, porque acreditamos que a mesma nos auxiliou a desvelar as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno.

Embora a exclusão/inclusão se apresente na realidade de maneira dinâmica e complexa, a abordagem qualitativa, pelo potencial que apresenta, nos possibilitou a apreensão cognitiva do processo constitutivo do objeto de estudo, nos revelando que este se constitui a partir da relação dialética que mantém com o contexto social, histórico e cultural do qual tanto a escola como os indivíduos investigados são partes constitutivas.

Consideramos, portanto, nesta pesquisa, o contexto escolar como sendo constituído pelos indivíduos da escola que compõem os diversos segmentos dessa instituição e, também pelas práticas sócio-históricas e culturais vivenciadas por eles em seu interior, no qual a inclusão escolar se materializa cotidianamente em seu movimento e transformação e, ainda, como síntese de múltiplas determinações.

Na medida em que essas questões foram sendo compreendidas durante o planejamento e desenvolvimento deste estudo, conseguimos de forma mais consciente definir os procedimentos metodológicos que seriam utilizados no segundo momento da investigação que se iniciou com a seleção dos critérios para escolha do contexto da pesquisa e se estendeu à explicitação dos cuidados éticos com a investigação.

Paralelamente a esse processo mantivemos a constante preocupação e cuidado de que os procedimentos adotados estivessem relacionados aos pressupostos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica e da pesquisa qualitativa. Ou seja, que mantivessem relações com os princípios orientadores deste estudo. Desse modo, a seguir, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa em educação. Logo após, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisadora nesta investigação.

3.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa em educação

A pesquisa qualitativa emergiu como abordagem metodológica de investigação no final do século XIX, se contrapondo aos estudos de fenômenos humanos e sociais realizados a partir dos métodos utilizados para estudo de fenômenos físicos e naturais. Como afirma André (1995), o historiador e filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi um dos primeiros pesquisadores a questionar tal prática, pois, segundo essa autora, para esse pesquisador social, os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, portanto, impossíveis de serem estudados por meio de leis gerais como na Física e na Biologia.

De acordo com André (2001), outros cientistas sociais também se posicionaram e passaram a questionar o uso de métodos positivistas nas áreas de humanas e sociais, por julgarem tais métodos insatisfatórios na compreensão desse tipo de fenômeno, assim empreenderam inúmeras críticas às práticas de pesquisas científicas dessa natureza. Essas críticas também repercutiram no estudo dos fenômenos educacionais, haja vista que, segundo Lüdke e André (1986, p.3), assim como os demais fenômenos que se situam entre as ciências humanas e sociais:

[...] o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão.

Conforme constatamos em alguns estudos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; 2001; CHIZZOTTI, 2006; TRIVINÕS, 2007), as críticas a esse tipo de pesquisa que se

desenvolvia na mesma direção das ciências da natureza giravam não só em torno dos métodos, como também dos pressupostos epistemológicos e dos critérios utilizados no planejamento e desenvolvimento desse tipo de prática de pesquisas científicas. Essas questões, para André (2001, p.58), fizeram surgir “[...] novas propostas, novos modelos de conceber e realizar pesquisas – as abordagens qualitativas”. Essas abordagens no estudo dos fenômenos humanos e sociais e, de sobremaneira, nos estudos de fenômenos educacionais se mostravam propostas em potencial. Nesse aspecto, inferimos, com base em Chizzotti (2006, p.28), que sua potencialidade ainda hoje, pode ser identificada pelas áreas que esta recobre e, que a caracteriza como sendo:

[...] campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do **marxismo**, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando **tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles** (grifo nosso).

É nessa perspectiva que inserimos nossa análise e, justificamos a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que investigamos os significados e sentidos produzidos pelo professor da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Esse objetivo nos exigiu a compreensão dos modos como os professores têm se apropriado dos discursos elaborados socialmente sobre a questão, como subjetivamente eles têm materializado, no cotidiano escolar, já que esses modos de entender a inclusão escolar, em particular dos alunos com NEE, estão relacionados às elaborações históricas e sociais sobre o atendimento oferecido a eles ao longo da história social e cultural do gênero humano.

Desse modo, procuramos nos aportes teóricos da Psicologia Sócio-Histórica de Leontiev, que tem no materialismo histórico e dialético sua base de sustentação, descrever e explicar os aspectos que constituem a produção de significados e sentidos pelo professor sobre inclusão escolar, analisando suas contradições e conexões com a realidade mais ampla, uma vez que consideramos ser a inclusão escolar produção histórica, social e cultural do ser humano. Portanto, esta se constitui por meio das relações do indivíduo com a sua realidade sócio-histórica e pelas relações sociais de produção mediatizadas na atividade que realizam no interior das instituições escolares.

Ao partirmos desse entendimento, a opção metodológica pela abordagem qualitativa foi realizada de modo consciente e intencional, pois acreditamos que seus pressupostos epistemológicos se encontram em consonância com a perspectiva teórica adotada, portanto, relacionada à concepção de homem e sociedade assumida pela pesquisadora. Nossa escolha por esse tipo de pesquisa se justifica ainda, porque a descrição do fenômeno em estudo nos ajudou a caracterizá-lo de modo mais específico situando-o no espaço e tempo da investigação, o que se evidenciou como condição imprescindível para sua explicação.

Nesse sentido, com base em Bogdan e Biklen (1994), adotamos como princípios orientadores: a preocupação em considerar o fenômeno a ser estudado como processo, não somente como produto e/ou objeto; a necessidade de imersão no ambiente natural no qual o fenômeno se materializa; a relevância dada à descrição de todos os dados produzidos; a importância de se avançar da descrição para a explicação do fenômeno e o cuidado com a perspectiva dos participantes. Logo, com os modos destes entenderem as questões focadas, o que nos conduziu a um processo de análise indutivo dos dados, fazendo-nos especificar ainda mais o estudo com base em seus objetivos.

Ao assumirmos esses princípios orientadores, a relação entre a pesquisadora e os professores investigados não poderia deixar de ser pautada no diálogo, o que nos permitiu gerar os dados, assim como produzir novos conhecimentos acerca do fenômeno investigado. Isso só foi possível, porque evitamos a adoção de normas e procedimentos rígidos que distanciassem os professores participantes da pesquisadora, conforme descrevemos a seguir.

3.2 Procedimentos metodológicos

Como se destacou na introdução deste trabalho, o primeiro movimento se materializou no levantamento da literatura a respeito da produção existente numa perspectiva interdisciplinar. Para isso, pesquisamos em outras áreas além da educacional para fins de realização de estudos teóricos como meio de nos apropriarmos dos conhecimentos acumulados historicamente sobre o objeto de estudo.

Nesse processo, consideramos o postulado defendido por Minayo (1993, p.89) de que “[...] o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida”, aspectos que consideramos durante toda a investigação, haja vista a necessária interface entre outras áreas de conhecimento na busca da essência do objeto investigado. Esses conhecimentos, no segundo momento da pesquisa,

nos ajudaram a promover “[...] o confronto entre os dados, as evidências, as informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.1).

O estudo teórico, portanto, e a investigação empírica não se encontram dissociados no nosso entender, porém inter-relacionados, pois, na definição dos procedimentos metodológicos consideramos, os aportes teóricos, assim como os princípios subjacentes às pesquisas de natureza qualitativa.

Nessa compreensão, temos agora o objetivo de materializarmos o caminho metodológico percorrido durante o desenvolvimento deste trabalho. Para isso, descrevemos a seguir, os modos como desenvolvemos os seguintes procedimentos: o contexto da pesquisa, os participantes, a técnica e o instrumento para produção dos dados, a técnica utilizada na análise dos dados e na interpretação dos resultados e os cuidados éticos com a investigação.

3.2.1 O contexto da pesquisa

Para concretização dessa segunda dimensão de nossa investigação elegemos como *locus* a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA que, por meio da SEMED, vem realizando a implantação e implementação das políticas públicas de educação, particularmente as políticas de inclusão escolar que envolvem a ampliação da oferta e a qualificação dos profissionais. De modo mais específico, selecionamos as escolas municipais que se encontram sob a coordenação das Superintendências das áreas de Educação Especial (SAEE) e do Ensino Fundamental (SAEF).

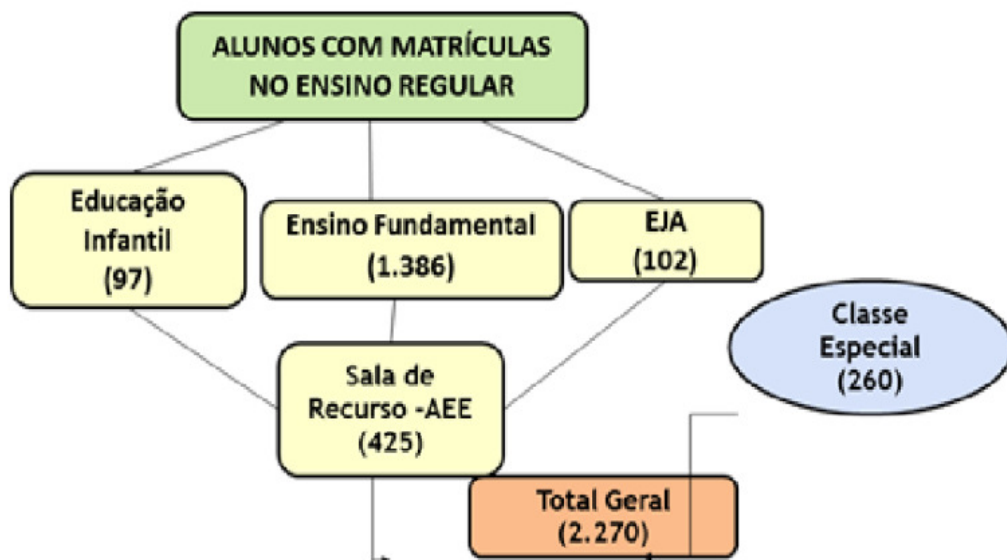
Essa rede de ensino, atualmente, por meio desses setores, conseqüentemente das instituições escolares a eles vinculados, tem oferecido à comunidade ludovicense Educação Básica nos níveis e modalidades que seguem: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, já atendendo ao disposto pelas políticas de municipalização, o município assumiu como sendo de sua responsabilidade, assim como vem ocorrendo em outros municípios do território brasileiro (PRIETO, 2002).

Em sua estrutura organizacional, conforme organograma, a SEMED possui os seguintes níveis hierárquicos: Colegiado, Administração Superior, Assessoramento, Órgão Superior, Atuação Programática e Órgãos Vinculados. Os setores anteriormente mencionados e que nos ajudaram a obter informações que conduziram a apreensão do objeto de estudo se encontram vinculados ao nível de Atuação Programática, juntamente com outros níveis e

modalidades de ensino, programas, coordenações e núcleos, contudo, com competências específicas, atendendo ao disposto no Regimento Interno institucional.

Em 2010, ano que iniciamos a realização desta pesquisa, essa rede de ensino contava com um total de 170 escolas, sendo 78 de Educação Infantil e 92 de Ensino Fundamental. No mesmo ano atendeu a um total de 112.879 alunos residentes de bairros periféricos da zona urbana e rural da cidade. No referido ano, atendendo as diretrizes políticas em nível internacional, nacional, estadual e municipal²⁷, esta rede também ofereceu atendimento educacional a alunos com NEE no ensino regular. Do total de alunos anteriormente mencionado, conforme pode ser visualizado na figura abaixo, 2.270 alunos foram atendidos pela Educação Especial, sendo que dos alunos matriculados 1.585 foram matriculados no ensino regular.

Figura 1 – Distribuição dos alunos com NEE com matrículas no ensino regular.



Fonte: Fonte: http://www.saoluis.ma.gov.br/semad/frmPagina.aspx?id_pagina_web=347 acesso 14. 03.2011.

Do total de alunos matriculados no ensino regular, temos: 97 na Educação Infantil, 1.386 no Ensino Fundamental, 102 na Educação de Jovens e Adultos. O município ainda atendeu 260 alunos em classe especial²⁸ e 425 em salas de recurso - Atendimento

²⁷ Declaração de Educação para Todos (1998); Declaração de Salamanca (1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação, Resolução nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação de São Luís/MA e Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís – 2004/2013.

²⁸ Na perspectiva de Mazzotta (1993, p.25-26) “A classe especial, instalada em escola comum, é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como do mesmo ‘tipo de excepcionalidade’, que estão sob a responsabilidade de um professor especializado”.

Educacional Especializado (AEE)²⁹. Esse contexto, sobretudo o de implantação e implementação das políticas de inclusão escolar voltadas para incluir crianças, jovens e adultos com NEE, no ensino regular, conduziu-nos a essa rede de ensino. Nesse aspecto, reconhecemos a importância de situarmos no decurso do desenvolvimento sócio-histórico como esta rede de ensino iniciou suas atividades no que diz respeito ao atendimento ao aluno com NEE. Para isso, tomamos como referência o contexto de implantação e implementação da área de Educação Especial e, conseqüentemente, do setor responsável pelos serviços e programas dessa área na rede municipal: a SAEE.

A implantação e implementação dessa área de ensino no município de São Luís/MA teve início no ano de 1993, depois de assinatura de convênio de nº 914/930 entre a prefeitura municipal, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os serviços inicialmente implantados foram: Ensino Fundamental sem seriação (antigo 1º grau sem seriação) e salas de recursos. No entanto, Melo (2008) nos adverte que no que tange ao atendimento em salas de recursos para alunos especificamente com deficiência, este somente iniciou em 1999, pois antes esse atendimento se destinava aos alunos com histórias de multirepetências, analfabetismo ou comportamento hiperativo.

No ano em referência, expirava prazo para desenvolvimento das ações de implantação e implementação da área de Educação Especial dado pelo MEC e, foi justamente nesse período que o Projeto de Lei nº111/99 foi elaborado e, nele se estabelecia as diretrizes municipais para a área da Educação Especial. Esse projeto foi aprovado pela Câmara Municipal e, deu origem à Lei nº 3933/00 que ratificava o já estabelecido: Diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís e dá outras providências. Essa Lei, em seu Art. 1º assim, determinava: “[...] A educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino municipal e visa a atender crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais” (SÃO LUÍS, 2000).

Podemos constatar que tal legislação vai ao encontro do disposto na Lei Municipal nº 3554/96, já que esta dá ênfase às classes especiais e as salas de recursos como espaços para a escolarização de alunos com NEE. Na visão de Melo (2008), essa Lei, ao determinar esses espaços e/ou formas de atendimento, excluía outras possibilidades como as salas de aula do ensino comum da rede municipal enquanto espaços de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Ainda assim, não se pode negar que a Lei em referência, que

²⁹ De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 no Art. 1º § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

antecede a de 2000, para a rede municipal se constituiu marco no que tange ao processo de regulamentação quanto ao atendimento oferecido na rede municipal ao alunado da Educação Especial.

Com a expansão dos serviços e programas da área de Educação especial, sinalizamos a partir de Carvalho (2006) e Melo (2008) a importância da criação da SAEE, denominada a princípio de “Núcleo de Educação Especial”, como setor responsável pelo planejamento, execução e avaliação das políticas de Educação Especial na SEMED/São Luís-MA. Esse setor, inicialmente, foi vinculado ao Departamento de Planejamento, talvez pelo fato da própria rede ainda não ter clareza do referencial teórico-metodológico que iria fundamentar as ações da área, assim como os serviços a serem oferecidos e a quem os competia no sistema municipal. Nesse aspecto, ao longo do processo de desenvolvimento da área de Educação Especial, foram sendo sistematizadas propostas³⁰ que explicitavam os pressupostos teórico-metodológicos que deveriam subsidiar as concepções e as práticas, implantadas e implementadas na rede por meio dos serviços e programas dessa modalidade de ensino. Nesse contexto, em relação à proposta de implantação elaborada, Lima (2005, p.110) destaca:

A implantação da Educação Especial na rede municipal de ensino ocorreu em dois momentos. O primeiro foi de sensibilização, com a realização de Seminários sobre a Educação Especial e de Capacitação de Técnicos. No segundo momento, após a elaboração da proposta por profissionais da rede de ensino municipal, foi realizado o Seminário de Apresentação da Proposta, no qual foram divulgados os serviços e programas da Educação Especial, junto aos profissionais e às organizações governamentais e não governamentais [...]

Momento semelhante, em 1998 foi vivenciado pelos profissionais dessa rede de ensino com a “[...] entrada discursiva da Educação Especial municipal na Educação Inclusiva” (ALCÂNTARA, 2011, p.134). Nesse ano a SEMED, por meio da SAEE realizou oficinas de simulação nas diversas áreas da deficiência: física, intelectual, sensorial e palestras sobre os direitos e deveres das pessoas com deficiência. Essas atividades foram realizadas com 10% (dez por cento) das 134 escolas na época, cujo objetivo foi sensibilizar os profissionais no que diz respeito ao direito de todos de frequentarem os mesmos espaços e de aprenderem juntos, inclusive os alunos com NEE. É desse período que, segundo informações da SAEE,

³⁰ A proposta de implantação dos serviços e programas contou com a orientação das professoras Marly Fontenelle de Castro (Belém/PA) e Mariza Borges Wall de Carvalho (São Luís/MA). Outros documentos foram elaborados posteriormente: O primeiro documento teve sua sistematização iniciada em 2002, sob a orientação de uma consultora indicada pelo MEC e, o segundo elaborado em 2003 que contou com o envolvimento dos técnicos da própria secretária, vinculados as Superintendências das Áreas do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Especial.

efetivamente se tem a primeira matrícula de aluno com NEE no ensino regular (MELO, 2008).

Nesse cenário, a Resolução nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação veio corroborar com essa perspectiva da Educação Inclusiva, já que, segundo Alcântara (2011), esse dispositivo se insere no discurso da inclusão e, conseqüentemente, conduz a rede municipal ao seguinte propósito: incluir a todos no sistema de ensino, inclusive os alunos com NEE, estabelecendo: “[...] normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de São Luís e dá outras providências” (RESOLUÇÃO nº 10/2004).

Com base nesse contexto, afirmamos ainda que a escolha por essa rede de ensino, não se deu de forma aleatória, pois segundo Mazzotti e Gewandszajder (2002, apud MURTA, 2008, p.72), “[...] em pesquisas qualitativas, a escolha do campo, onde serão colhidos os indicadores, deve ser intencional [...] em função das questões de interesse do estudo”. Foi justamente para atender aos questionamentos e objetivos que tal escolha foi feita. Além dessas questões, pela natureza e especificidade do objeto de estudo, optamos em desenvolver a pesquisa nas escolas de Ensino Fundamental e estabelecemos o seguinte critério: escolas que estivessem com alunos com NEE inseridos em salas comuns do ensino regular do nível fundamental do 1º ao 9º ano.

Outro critério em relação à escolha das escolas foi a referência que estas instituições possuem dentro da própria rede e da comunidade quanto à oferta desse tipo de atendimento. Por isso, aceitamos inicialmente as 07 escolas indicadas pela SAEE. Das escolas sugeridas, participaram da pesquisa somente 06, devido a nossa dificuldade de acesso ao gestor, supervisor e/ou profissionais responsáveis por uma dessas instituições. No quadro que segue, apresentamos dados referentes às instituições selecionadas e atendendo aos princípios éticos, as identificamos pela sigla UEB-Unidade de Educação Básica, seguida da sequência de 01 a 06, ordem em que a elas tivemos acesso.

Quadro 1 – Escolas municipais organizadas por zona, núcleos, ciclos, níveis e modalidades de atendimento

Escolas	Zona	Núcleos	Ciclos/níveis/modalidades
UEB 1	Urbana	Anil	Educação Infantil I ao IV ciclos (Ensino Fundamental/1º ao 9º ano) Educação Especial
UEB 2	Urbana	Cidade Operária	Educação Infantil I ao IV ciclos (Ensino Fundamental/1º ao 9º ano) Educação Especial
UEB 3	Urbana	Coroadinho	Educação Infantil I ao IV ciclos (Ensino Fundamental/1º ao 9º ano) Educação Especial
UEB 4	Urbana	Centro	Educação Infantil I ao IV ciclos (Ensino Fundamental/1º ao 9º ano) Educação Especial
UEB 5	Rural	Rural	Educação Infantil I e II ciclos (Ensino Fundamental/1º ao 5º ano) Educação Especial
UEB 6	Urbana	Turu/Bequimão	Educação Infantil I ao IV ciclos (Ensino Fundamental/1º ao 9º ano) Educação Especial

Fonte: Dados obtidos junto a SAEE/ SAEF/SEMED.

De modo geral essas instituições apresentam em sua estrutura administrativo-pedagógica quadro de pessoal formado por diretores gerais e adjuntos, secretários, coordenadores pedagógicos, técnicos administrativos e professores que desempenham, de acordo com o nível de formação exigido a eles quando concursados e/ou contratados, funções específicas relacionadas às áreas de atuação.

Outra questão relacionada às escolas pesquisadas, que no nosso entender se torna condição imprescindível para a acessibilidade desses alunos à escola regular diz respeito ao planejamento arquitetônico ambiental das escolas: a acessibilidade. No quadro que segue, trazemos dados que ilustram a situação das escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal, obtidos por meio do site da SEMED durante a pesquisa.

Quadro 2 – Situação das escolas municipais de Ensino Fundamental quanto a acessibilidade.

ENSINO FUNDAMENTAL		
Situação das Escolas	Quant.	(%)
Escolas adaptadas *	80	88%
Escolas não adaptadas	11	12%

Total de escolas do Ens. Fundamental:

91 escolas *Adaptadas parcialmente

Fonte: http://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/frmPagina.aspx?id_pagina_web=347 acesso 14. 03.2011.

Como podemos observar, a rede municipal está (re)estruturando as instituições escolares no que tange à acessibilidade arquitetônica ambiental, atendendo a leis, decretos e

normas³¹ que tratam da questão. Contudo, percebemos, com base nos dados obtidos, que as escolas estão adaptadas parcialmente, isso, em relação às escolas de Ensino Fundamental, etapa de ensino que definimos como sendo foco desta pesquisa.

Diante das questões sinalizadas, destacamos a importância do contato da pesquisadora com a estrutura administrativa e organizacional da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA e com as instituições escolares, haja vista a necessidade de delimitação do campo para desenvolvimento da pesquisa como também da definição dos professores participantes da investigação, assunto que abordamos a seguir.

3.2.2 Os participantes da pesquisa

No item anterior, destacamos, na perspectiva de Mazzotti e Gewandsznajder (2002, apud MURTA, 2008), que em pesquisas qualitativas a intencionalidade é fundamental na escolha do campo de investigação. Esses autores atribuem igual importância quando pesquisadores vão definir os participantes de seus estudos, pois a intencionalidade também deve guiar essa definição e, ainda, considerar os interesses da pesquisa, assim como a disponibilidade dos envolvidos.

A escolha, portanto, dos participantes dessa investigação foi feita de modo intencional. Para isso, buscamos uma interlocução entre a SAEE e a SAEF para conhecimento da realidade que investigamos, sobretudo no que tange ao processo de inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular do nível fundamental. A ida a essas superintendências foi motivada pelo objetivo de entendermos como tem ocorrido o diálogo entre esses setores, principalmente nesse momento em que a inclusão escolar se torna premente, o que nos ajudou na definição das escolas e, por conseguinte, dos participantes da pesquisa.

Esse diálogo da pesquisadora com os setores foi decisivo para o alcance de tais objetivos. No entanto, destacamos que as escolas selecionadas foram sugeridas apenas pela SAEE, pois segundo a SAEF, o referido setor tem mais propriedade das escolas que estão oferecendo esse tipo de atendimento em salas comuns no ensino regular. Essa questão nos conduziu a premissa defendida por Carvalho (2008, p.56) e da qual compartilhamos:

³¹ Para maior conhecimento ver normas brasileiras que tratam da acessibilidade plena para as pessoas com deficiência física ou com dificuldade de locomoção: NBR 13994-Elevadores de passageiros-elevadores para transporte de pessoas portadoras de deficiência; NBR 12892- Projeto, fabricação e instalação de elevador unifamiliar, dentre outras.

[...] as transformações que acarretarão o verdadeiro trabalho na diversidade devem começar no interior dos próprios órgãos implementadores de políticas públicas de cunho educacional. Afinal, a importância do trabalho na diversidade não é específica de um determinado nível do fluxo educacional, nem da **educação especial** (grifo nosso).

Fundamentadas nessa premissa, buscamos apoio para desenvolvimento desta pesquisa junto a esses dois setores, pois apesar dos nossos participantes estarem vinculados à SAEF, entendíamos que existia necessidade de historicizar o fenômeno em estudo e, isso, só seria possível se mantivéssemos diálogos com ambos os setores. No entanto, salientamos que poucas foram às informações obtidas na SAEF, que a maioria dos dados emergiu de diálogos com a superintendente e/ou técnicos que compõem a equipe técnico-pedagógica da SAEE.

No entanto, destacamos que a indicação das escolas só foi realizada por esse setor, após a oficialização da pesquisa por meio de documento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado datado de 02 de outubro de 2009, ter sido entregue à Secretária Adjunta de Ensino na época e endereçado ao Secretário Municipal de Educação que em seguida, o emitiu aos referidos setores. Logo após, mantivemos contato com esses setores para conhecimento da realidade investigada e em 15 de abril de 2010 obtivemos dos mesmos, documentos nos encaminhando para as escolas, que foi entregue aos gestores e/ou responsáveis pelas instituições juntamente com a Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, datada de 14 de setembro de 2010. Feito isso, o passo seguinte foi entrar em contato por telefone, agendar com os gestores e/ou responsáveis um espaço para explicarmos os nossos objetivos, a proposta metodológica e os critérios para escolha dos professores que foram investigados.

Além da disponibilidade e interesse voluntário em colaborar com a pesquisa, estabelecemos outros critérios para seleção dos participantes, quais sejam: constar no quadro de pessoal efetivo; ter formação para o exercício da função (docência); ter no mínimo um (01) ano de experiência no Ensino Fundamental com atuação voltada para a inclusão escolar dos alunos com NEE em salas comuns do ensino regular do nível fundamental. Segue abaixo quadro demonstrativo da estrutura organizacional do Ensino Fundamental contendo ciclos, etapas, situação e séries correspondentes em que os professores selecionados atuam:

Quadro 3 – Estrutura organizacional do Ensino Fundamental em ciclos.

Ciclos	Etapas	Situação	Séries correspondentes
1º	I, II e III	-Progressão direta da I para a II Etapa -Retenção ou Promoção na III Etapa	1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental
2º	I e II	- Progressão direta da I para a II Etapa Retenção ou Promoção na II Etapa	4º e 5º ano do Ensino Fundamental
3º	I e II	- Progressão direta da I para a II Etapa -Retenção ou Promoção na II Etapa	6º e 7º ano do Ensino Fundamental
4º	I e II	- Progressão direta da I para a II Etapa -Retenção ou Promoção na II Etapa	8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Dados obtidos junto a SAEF.

Atendendo a esses critérios, selecionamos um (01) professor e nove (09) professoras das UEB's indicadas, perfazendo um total de dez (10) profissionais. A fim de preservarmos a identidades desses profissionais, estes foram identificados pela letra (P) seguida da ordem em que as entrevistas narrativas (EN) foram sendo realizadas e estão distribuídos no quadro abaixo, conforme identificação e quantitativo de professores correspondente de cada UEB:

Quadro 4 – Identificação e número de professores participantes por escola.

Escolas	Nº de Professores/as	Identificação
UEB 1	01	P 1
UEB 2	01	P 2
UEB 3	01	P 3
UEB 4	03	P 4
		P 5
		P 6
UEB 5	02	P 7
		P 8
UEB 6	02	P 9
		P 10
TOTAL	10	—

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

Como podemos observar das UEB's 1, 2 e 3 participaram uma (01) professora por escola, da UEB 4 participaram um (01) professor e duas (02) professoras, no total obtivemos a participação de três (03) professores e das UEB's 5 e 6 a participação foi de duas (02) professoras em cada uma das escolas, totalizando (04) professoras.

3.2.3 Da técnica ao instrumento para produção dos dados

Como nos procedimentos anteriores, na escolha da técnica e do instrumento para produção dos dados, consideramos o referencial teórico-metodológico adotado nesta investigação. Essa questão implicou numa escolha coerente e intencional da técnica, assim como do instrumento utilizado, pois em abordagens qualitativas, conforme Triviños (2007, p.138), o pesquisador, no processo de investigação, deve considerar a participação do sujeito investigado, além disso, se apoiar em “[...] técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (grifo do autor).

Considerando esses aspectos, optamos pela técnica da entrevista e, de modo específico a EN, inspirada nos estudos de autores como Jovchelovitch e Bauer (2008) e Flick (2009). Nossa opção se justifica, porque em Carvalho (2008) constatamos que existe a necessidade de pesquisas que desloquem a discussão acerca da inclusão e do trabalho com a diversidade para outros espaços que não o da escola especial e/ou instituições especializadas no atendimento a alunos com NEE. Na perspectiva dessa autora, predominam ainda narrativas de “[...] textos escritos e verbais de gestores e professores da educação especial, apesar de seus evidentes esforços para que seja assumida espontaneamente, por seus pares, educadores do ensino regular” (CARVALHO, 2008, p.56).

Outro aspecto que nos ajudou a justificar nossa escolha pela EN foi o contexto das pesquisas (auto) biográficas no qual a EN se insere como instrumento de investigação e formação na área da educação, especificamente na área da formação de professores. Quando desenvolvida nessa direção a EN possibilita não só a recolha de dados sobre o itinerário do professor em processo de formação inicial/contínua, como também permite ao mesmo que reflita sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional. Sobre essa questão Souza (2008, p.89) nos sinaliza que:

[...] a entrevista narrativa como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação, mais especificamente, nas experiências de pesquisa-formação centradas nas narrativas e escritas de si. A entrevista narrativa expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas. A pesquisa narrativa [...] possibilita um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, permite entender os sentimentos e representações dos professores acerca do seu processo de formação, através de diferentes modos de narração, de discursos biográficos desenvolvidos no trabalho docente no espaço profissional.

Dessa forma, a EN nas pesquisas (auto) biográficas tem sido usada ora como técnica ou método, ora como técnica e método com potencial heurístico para a investigação, simultaneamente, para a formação como instrumento pedagógico que conduz o professor a reflexão teórico-metodológica na área de sua formação e atuação profissional. No entanto, neste estudo a utilizamos na área da investigação como técnica específica para produção de dados em função dos objetivos a serem alcançados.

Nesse processo investigativo, para o alcance do que objetivamos, nos fundamentamos nas idéias de Delorry-Momberger (2008, p.38) e partimos do entendimento de que cada professor “[...] representa sua existência segundo trajetória e construções diferentes que integram as restrições, os valores, as dinâmicas ou o peso de seu meio socioprofissional”. Isso foi possível de ser evidenciado, porque ao narrarem os fatos biográficos³² de suas práticas profissionais, os significados e sentidos produzidos em torno do objeto de estudo foram desvelados em sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural dos investigados.

Para que isso ocorresse, na estrutura da EN se privilegiou perguntas abertas, fechadas e gerativas da narrativa oral dos professores que compuseram dois momentos da narrativa. No primeiro, introduzimos questões fechadas e abertas, assim como a pergunta gerativa inicial da narrativa com o objetivo de caracterizarmos o professor do ensino fundamental que atua na inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, desvelando condições de sua atuação profissional e da sua inserção na área da Educação Inclusiva. Com as questões, buscamos informações relacionadas aos seus dados sociais, profissionais e formativos como: gênero, faixa etária, regime e vínculo de trabalho; tempo de atuação na escola e com a inclusão escolar de alunos com NEE; outros níveis e/ou modalidades de atuação; formação acadêmica inicial, contínua e outros cursos que complementam essas formações. Com a pergunta inicial gerativa da narrativa procuramos entender a trajetória de inserção dos professores na área da Educação Inclusiva, pois segundo Flick (2009, p.165), esta tem a “[...] finalidade de estimular a narrativa principal do entrevistado” e deve basear-se na área de interesse e atuação tanto do pesquisador como do sujeito investigado.

No segundo momento, para reconstruirmos acontecimentos sócio-históricos e culturais em torno do objeto de estudo, a partir da perspectiva dos professores, elaboramos a

³² Empregamos essa terminologia na perspectiva de Delorry-Momberger (2008, p.36) porque, assim como ela, entendemos que “[...] O que chamamos de fato biográfico é esse viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que atribuímos. E, em cada ponto dele, projetamos como nas narrativas ‘cujos heróis’, uma instância pessoal à qual conferimos a identidade de um si mesmo”.

pergunta gerativa central da narrativa, cujo propósito foi apreender as múltiplas determinações que constituem os significados e sentidos produzidos sobre inclusão escolar de alunos com NEE.

Antes de entrevistarmos os professores, fizemos contato com os gestores e/ou responsáveis pelas escolas que, a partir dos critérios estabelecidos, indicaram os professores que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. No total realizamos as entrevistas com dez (10) professores. Das dez entrevistas realizadas, oito (08) foram realizadas na própria escola e duas (02) em outros espaços. Dessas duas (02) entrevistas realizadas em outros espaços, uma foi realizada na residência da professora, por sugestão dela, pois alegava não ter horário disponível na escola tampouco pessoal para acompanhar suas turmas no momento da entrevista e a outra foi realizada em uma escola pública estadual onde a professora também exerce a função de docente. Na realização das entrevistas, procuramos não interferir na dinâmica da escola e da sala de aula, o que nos levou a realizar as demais entrevistas nos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nos intervalos e/ou término das atividades de cada professor.

No primeiro contato com os professores, aproveitamos para explicar em termos amplos o contexto da investigação e os procedimentos adotados durante o desenvolvimento da entrevista. Esse procedimento foi importante porque os professores não foram interrompidos durante a realização de suas narrações e os questionamentos só foram realizados após a identificação da “coda”, ou seja, das marcas que identificavam o término da narração, por exemplo, “[...] e tô aqui (P 1); “[...] Então, é mais ou menos isso” (P 5), “[...] Então é isso (P 6).

Ao término de cada narração, realizamos o que Jovchelovitch e Bauer (2008) denominam de fase de perguntas e Flick (2009) de questionamentos. Nessa fase, procuramos esclarecer junto aos investigados, por meio de novas perguntas gerativas, pontos da narração que não foram exaustivamente explorados. Logo em seguida, iniciamos a fase que Flick (2009, p.165) denomina de equilíbrio, porque sentimos necessidade de acrescentarmos outras perguntas gerativas que visavam “[...] a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o ‘significado’ do todo a seu denominador comum”, aos objetivos específicos de nossa investigação.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2010 e se estenderam até janeiro de 2011, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada professor participante e duraram, em média, cerca de 30 minutos cada. O período de realização se estendeu em função da paralisação da categoria profissional por reivindicações, como melhoria das condições de

trabalho que envolveu melhores salários, escolas, dentre outras questões.

Antes de iniciarmos as entrevistas também solicitamos a permissão dos professores para fazermos as gravações em áudio, estas foram realizadas com o auxílio de um (01) gravador digital. Na oportunidade aproveitamos para explicar a importância dessas gravações para o desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa como a organização do *corpus*³³ e a análise do mesmo. Importante ressaltar que à medida que as entrevistas foram sendo gravadas fomos fazendo a transcrição digital de forma literal com o objetivo de não perdemos de vista os detalhes, a riqueza das informações e as relações destas com os objetivos e as questões de pesquisa.

Consideramos que a técnica de EN, assim como o instrumento utilizado para geração dos dados foram fundamentais nessa etapa da investigação, porque conseguimos constituir com as narrações dos professores o *corpus* da pesquisa que foi analisado de acordo com os pressupostos teórico e procedimentos adotados da técnica de Análise de Conteúdo, assunto a ser focalizado a seguir.

3.2.4 Os procedimentos de análise dos dados e interpretação dos resultados

Com o *corpus* definido, o passo seguinte foi escolher a técnica para procedermos com a análise dos dados e interpretação dos resultados. Dessa forma, para atingirmos a síntese na investigação, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo e, para isso, nos fundamentamos em autoras como Franco (2003) e Bardin (2009).

Na visão dessas autoras a Análise de Conteúdo, se constitui de um conjunto de técnicas e/ou procedimentos sistemáticos e objetivos de análise que ajudam o pesquisador a descrever, inferir e interpretar em diferentes tipos de textos as mensagens³⁴ explícitas e implícitas sobre determinado assunto pesquisado. Os textos produzidos materializam a multiplicidade de vozes sobre o objeto de investigação e, estes, apresentam-se socialmente como meios de se de comunicar o interpretado, bem como a compreensão de todos os envolvidos nesse processo de pesquisa.

Neste sentido, essa técnica nos possibilitou a construção de um processo analítico que permitiu à fragmentação das narrativas, o estabelecimento de relações entre esses

³³ O que Bardin (2009, p.122) denomina de *corpus* “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

³⁴ Como sinaliza Franco (2003, p.13) as mensagens podem ser “[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”

fragmentos e, sobretudo, a produção de novo texto que comunica os achados de nossa investigação.

Fundamentadas nessa técnica, realizamos com as EN dos professores o processo de fragmentação com o auxílio de procedimentos sistemáticos e objetivos de análise. Estes foram aplicados sistematicamente, porque apoiadas em Franco (2003, p.15), compreendemos que os significados e sentidos produzidos pelos investigados sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, implicava “[...] a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”. Aspectos que foram imprescindíveis para atingirmos novas compreensões, conforme objeto de análise e objetivos propostos nessa investigação.

Isso foi possível porque, considerando a perspectiva de Franco (2003) e Bardin (2009), iniciamos o processo de análise com a *pré-análise*, fase em que organizamos a análise propriamente dita, em seguida, passamos para a *exploração do material* que consistiu na codificação e categorização das narrativas, concluímos com o *tratamento dos resultados e interpretações* que culminou com as inferências, após a descrição dos dados produzidos e com as interpretações realizadas com o apoio da literatura e do referencial teórico adotado. Ainda, com base nas orientações teórico-metodológicas dessas autoras descrevemos, logo abaixo, os procedimentos aplicados que ajudaram a nos aproximar o máximo possível da síntese do objeto investigado (grifo nosso).

Assim, já de posse do *corpus* da análise, iniciamos o que Franco (2003) e Bardin (2009) denominam de leitura flutuante que consistiu na realização de leituras constantes e exaustivas das EN com o objetivo de nos impregnarmos e envolvermos com os discursos dos professores participantes tanto os manifestos como os latentes produzidos sobre o objeto de investigação. Nesse contexto, buscamos apreender os significados e sentidos atribuídos por eles ao objeto de análise, sem perdermos de vista que os textos possibilitavam múltiplas interpretações. Essa questão nos sinalizou para a importância das leituras flutuantes serem realizadas tanto em função de nossas intenções como do referencial teórico, o que nos permitiu fragmentar as narrativas, codificar os fragmentos e atingir a unitarização que se consolidou com a definição das unidades de análises.

Com as unidades de análises definidas, passamos para a fase seguinte, que consistiu na categorização das mesmas. Nesse processo, realizamos análises comparativas entre essas unidades analíticas, buscando por meio desse processo identificar elementos semelhantes entre elas e/ou aspectos que as aproximavam e, ao mesmo tempo, que as

diferenciavam em relação ao objeto investigado. Logo após a identificação desses elementos procuramos (re)agrupar essas unidades de análise, formando conjuntos de significações e sentidos, em seguida, definimos e nomeamos esses conjuntos o que deu origem as categorias e subcategorias analíticas dessa investigação. Essas categorias e subcategorias, além de construídas a partir dos discursos dos professores participantes também tiveram como referência a base teórica na qual a pesquisadora se fundamenta o que evidencia a definição de categorias e subcategorias a priori e emergentes nesse estudo.

Para concluirmos esse ciclo de análise as categorias e subcategorias ajudaram a pesquisadora na produção de novas compreensões sobre o objeto investigado, sem que a mesma perdesse de vista a totalidade das narrativas produzidas pelos professores participantes, movimento importante devido à realização do procedimento anteriormente mencionado: a fragmentação, ou seja, a unitarização do *corpus* da pesquisa.

A seguir, mostramos na figura a relação das categorias e subcategorias que evidenciam os aspectos que apresentam os professores participantes dessa pesquisa e constituem os significados e sentidos que eles produziram e/ou estão produzindo sobre inclusão escolar do aluno com NEE.

Figura 2 – Demonstração das categorias e subcategorias de análise



Fonte: Dados organizados, a partir da literatura, do referencial teórico e da análise do conteúdo das EN pela pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

3.2.5 Cuidados Éticos

Esta pesquisa foi realizada com base nos princípios éticos especificados na portaria 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, cumprindo seus requisitos e complementares, sendo considerada aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI. Os participantes foram informados dos objetivos, metodologia e procedimentos utilizados para produção, análise e interpretação dos dados, sendo asseguradas a privacidade e a confidencialidade das informações, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) assinado pelos envolvidos na pesquisa. Além da assinatura desse termo pelos participantes, a pesquisadora assinou o Termo de Consentimento da Participação como Colaboradora (Anexo B). Dado esses esclarecimentos, prosseguimos com as análises realizadas, com base nas categorias e subcategorias mencionadas anteriormente.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NEE: significados e sentidos produzidos pelo professor

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NEE:

significados e sentidos produzidos pelo professor

"[...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE, 1996, p.29).

Neste capítulo discorreremos sobre as compreensões que obtivemos por meio da análise e interpretação do conteúdo das EN dos professores participantes dessa pesquisa. Com os resultados encontrados respondemos aos questionamentos e, com isso, atingimos ao objetivo geral desse estudo: investigar os significados e os sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse processo investigativo, buscamos ancoradas na Psicologia Sócio-Histórica, em especial, na perspectiva de Leontiev (1978; 2004b; 2006) e na literatura sobre Educação Inclusiva, desvelar o máximo possível o fenômeno em estudo nos aproximando de algumas das múltiplas determinações que o constitui. As determinações que conseguimos nos aproximar estão sistematizadas nas categorias e subcategorias que analisamos e apresentamos neste capítulo. Para situar o leitor no que segue, as categorias analisadas são: *Caracterização socioprofissional e formativa dos professores; Fatores que direcionaram a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva; Motivos para atuar na Educação Inclusiva e Importância da inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular*. A seguir, prosseguimos com a análise e interpretação de cada uma.

4.1 Caracterização socioprofissional e formativa dos professores

Com essa categoria, buscamos caracterizar o professor do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA que atua na inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular. Para isso, descrevemos e explicamos alguns aspectos que determinam sua atuação profissional. Os dados apresentados foram obtidos por meio das análises das questões abertas e fechadas da EN que se encontram consolidados nas seguintes subcategorias: *identificação, condições de trabalho e formação profissional*.

Essas subcategorias nos ajudaram responder aos seguintes questionamentos: Quem são os professores que atuam na inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular

no município de São Luís/MA? Em que condições desenvolvem essa atividade profissional? As condições de trabalho interferem nessa atuação? Para esses professores a formação possibilita atuar com alunos com NEE?

Os dados relativos às subcategorias anteriormente mencionadas estão organizados em quadros onde são apresentados aspectos que, de modo geral, se voltam para a categoria profissional da qual esses professores participantes fazem parte, mas também para suas individualidades. Sendo assim, ressaltamos que, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, indivíduo e sociedade fazem parte de um mesmo processo, portanto, conhecer o indivíduo nos exige conhecê-lo em sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural. Considerando indivíduo e sociedade como pólos indissociáveis, procuramos estabelecer as possíveis relações entre as situações vivenciadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA e as vivenciadas pela categoria profissional no cenário nacional (GONÇALVES; BOCK, 2003). Nesse sentido, focamos a realidade dessa rede de ensino sem perder de vista essas relações com o contexto socioeconômico e político mais amplo, conforme veremos a seguir na análise das subcategorias.

4.1.1 Identificação

No Quadro 5 demonstramos as primeiras informações que nos ajudaram na caracterização desses professores participantes dessa rede de ensino. Essas informações se referem à *identificação* desses profissionais e estão relacionadas às questões como gênero e faixa etária, conforme segue descrito abaixo:

Quadro 5 – Distribuição dos professores por gênero e faixa etária

Profº	Gênero	Faixa etária
P 1	Feminino	20-29
P 2	Feminino	60-70
P 3	Feminino	40-50
P 4	Masculino	20-29
P 5	Feminino	40-50
P 6	Feminino	30-39
P 7	Feminino	40-50
P 8	Feminino	30-39
P 9	Feminino	30-39
P 10	Feminino	30-39

Fonte: Dados da EN organizados pela pesquisadora

De acordo com o Quadro 5, do total de professores participantes que compuseram a amostra dessa pesquisa e que corresponde a 10 profissionais, verificamos que majoritariamente o grupo investigado foi composto por mulheres. Essa questão pode ser evidenciada a partir do quantitativo de professores investigados, pois 9 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Desse grupo de profissionais 2 se encontram na faixa dos 20-29 anos de idade, 4 na faixa dos 30-39 anos, 3 na faixa dos 40-50 anos e 1 na faixa dos 60-70 anos. De posse dessas informações iniciais, prosseguimos com a descrição das condições de trabalho desses profissionais.

4.1.2 Condições de trabalho dos professores

Outro aspecto que nos permitiu ampliar a caracterização desses professores participantes está relacionado às *condições de trabalho*. O Quadro 6 segue com essa descrição abordando: regime e vínculo de trabalho; tempo de atuação na escola e na inclusão escolar com alunos com NEE no ensino regular e atuação em outros níveis e/ou modalidades de ensino.

Quadro 6 – Condições de trabalho dos professores.

Profº	Vínculo de trabalho	Regime de trabalho	Tempo de atuação		Níveis/modalidades de atuação
			Na escola	Na inclusão escolar	
P 1	Efetivo	20 horas	3anos	8 anos	Ensino Fundamental
P 2	Efetivo	20 horas	25 anos	34 anos	Ensino Fundamental
P 3	Efetivo	20 horas	3 anos	4 anos	Ensino Fundamental Educação Especial
P 4	Efetivo	20 horas	3 anos	3 anos	Ensino Fundamental Educação Especial Educação de Jovens e Adultos
P 5	Efetivo	40 horas	4 anos e 7 meses	3 anos	Ensino Fundamental
P 6	Efetivo	24 horas	8 anos e 3 meses	4 anos	Ensino Fundamental
P 7	Efetivo	20 horas	8 anos	5 anos	Ensino Fundamental Ensino Superior
P 8	Efetivo	20 horas	6 anos	6 anos	Ensino Fundamental Ensino Médio
P 9	Efetivo	24 horas	4 anos e meio	2 anos	Ensino Fundamental
P 10	Efetivo	24 horas	2 anos	3 anos	Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Dados da EN organizados pela pesquisadora

Com base no Quadro 6, constatamos que os 10 professores participantes são efetivos na Rede Pública Municipal de Ensino, com regime de trabalho diferenciado, pois do total de profissionais, 6 trabalham em regime de 20 horas semanais, 3 em regime de 24 horas semanais e 1 em regime de 40 horas semanais.

No que tange ao tempo de atuação na escola e na inclusão escolar com alunos com NEE no ensino regular, também constatamos com o referido quadro que 6 professores participantes possuem entre 2 a 4 anos de experiência na escola, 3 entre 6 a 8 anos e 1 experiência de 25 anos e atuando na inclusão escolar do aluno com NEE, 4 professores participantes possuem 2-3 anos de experiência, 4 professores participantes possuem 4-6 anos, 1 possui 8 anos e 1 apresenta 34 anos.

Ainda se evidencia com os dados desse quadro que os professores participantes atuam em outros níveis e/ou modalidades de ensino, além da atuação no ensino regular de nível fundamental: 1 atua na Educação Especial, 1 no Ensino Superior, 1 no Ensino Médio, 1 na Educação de Jovens e Adultos e 1 na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos.

Dando continuidade a essa caracterização, abordamos em seguida, aspectos relacionados à *formação profissional*, pois consideramos ser esta dimensão importante para a atuação com a inclusão escolar, inclusive do aluno com NEE na escola regular.

4.1.3 Formação profissional

Essa subcategoria foi organizada a partir de aspectos voltados para a formação inicial desses professores participantes em relação ao curso realizado em nível de graduação, de formação contínua cursada via pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e ainda acerca dos cursos vivenciados que complementam tanto a formação inicial como a contínua, conforme veremos logo a seguir, na descrição abaixo no Quadro 7:

Quadro 7 – Caracterização da formação inicial e contínua dos professores.

Profº	Formação-graduação	Pós-graduação/<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	Cursos específicos
P 1	Educação Artística - Artes Cênicas	Especialização- Psicopedagogia (incompleta)	Técnico em música
P 2	Pedagogia	Especialização – Gerontologia e Planejamento Social e Educacional Mestrado- Saúde e Ambiente	Formações da rede
P 3	Educação Física	Especialização Educação Especial	Cursos de extensão: Deficiência Mental, Altas habilidades/Superdotação, Atividades físicas para pessoas com deficiência, Atendimento Educacional Especializado (AEE)
P 4	História licenciatura Geografia licenciatura e bacharelado (cursando)	-	Linguagem Braille Cursos diversos com foco na Educação Especial Formações da rede
P 5	Pedagogia- Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Especialização - Psicopedagogia	Formações da rede
P 6	Pedagogia – Gestão	Especialização - Gestão Escolar	Na área da Educação Especial – intensivo de todas as deficiências.
P 7	Ciências Contábeis- Matemática	Didática de Nível Superior	Formações da rede
P 8	Química Licenciatura/Bacharelado	Especialização- Mídias na Educação (cursando)	Formações da rede
P 9	Pedagogia-Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar	Especialização-Educação Especial (cursando)	Formações da rede
P 10	Pedagogia- Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar	Especialização-Educação Especial, Inclusão e Libras (cursando)	Cursos da rede: Pró-letramento, oficinas de recursos, básico de Libras, Parâmetros Curriculares Nacionais, Meio Ambiente, Curso de inclusão, discussão de eixos temáticos etc

Fonte: Dados da EN organizados pela pesquisadora.

De acordo com o Quadro 7, no período em que realizamos as EN com os professores participantes desse estudo, 9 possuíam graduação completa, enquanto 1 cursava Geografia licenciatura e História bacharelado em instituições públicas de nível superior em São Luís/MA.

Ainda com base nesse quadro, observamos que dos 4 professores participantes graduados com especialização completa, temos 1 graduado em Educação Física com especialização em Educação Especial, 1 em Pedagogia com habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental com especialização em Psicopedagogia, 1 com graduação em Ciências

Contábeis com habilitação em Matemática com especialização em Didática de Nível Superior e 1 em Pedagogia com habilitação em Gestão com especialização em Gestão Escolar.

Temos 4 professores participantes com graduação cursando especialização e/ou em fase de conclusão: 1 com graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas concluindo especialização em Psicopedagogia, 1 em Química licenciatura e bacharelado cursando especialização em Mídias na Educação e 2 com graduação em Pedagogia com habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar, sendo que 1 está cursando especialização em Educação Especial e 1 em Educação Especial, Inclusão e Libras. Encontramos também nesse grupo 1 graduado em Pedagogia com especialização em Gerontologia e Planejamento Social e Educacional com mestrado em Saúde e Ambiente.

No que tange à participação dos professores participantes em cursos que complementam tanto a formação inicial como a contínua, averiguamos que dos 10 professores participantes, 1 possui um curso de técnico em música, 6 dizem possuir cursos somente oferecidos pela rede de ensino municipal, 1 diz possuir cursos da rede municipal, mas também em Linguagem Braille e outros cursos com foco na Educação Especial, 1 diz possuir curso intensivo envolvendo todas as deficiências e 1 cursos de extensão voltados para deficiência Mental, Altas Habilidades/Superdotação, Atividades físicas para pessoas com deficiência e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O conjunto de dados descritos em cada uma dessas subcategorias nos ajudou a caracterizar os professores participantes desse estudo que atuam no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA na inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular. Esses dados estão relacionados a questões sociais, profissionais e formativas desse grupo e nos direcionam para aspectos que são determinantes como o contexto social, econômico e político, no que tange a caracterização para a atuação docente e, em especial, para o exercício da docência (formação/atuação) com a inclusão escolar na realidade em que estão inseridos.

No entanto, não podemos perder de vista que essa caracterização retrata singularidades das identidades desses profissionais constituídas a partir das condições que lhes são dadas pela Rede Pública Municipal de Ensino para o exercício da função. É justamente no exercício de sua atividade profissional, sobretudo, na relação que estes profissionais estabelecem com o contexto social e escolar e, de modo mais específico, com os alunos e consigo mesmo que vão construindo seu modo de ser e atuar na inclusão escolar, inclusive com aluno com NEE no ensino regular. Nesse contexto, os aspectos que trouxemos

a partir dessas subcategorias, nos revelam que esse grupo de profissionais possui especificidades que os aproximam da categoria profissional da qual fazem parte e ao mesmo tempo os distanciam.

Analisando os dados relativos à *identificação* temos indícios de que se trata de grupo homogêneo, porque é formado basicamente por mulheres e, além disso, jovens entre 30 e 50 anos de idade. No que diz respeito à formação do grupo, em especial no que tange a questão do gênero, os dados nos revelam a aproximação desse grupo com a categoria profissional. Dado que pode ser confirmado por meio da pesquisa realizada pela UNESCO na América Latina em 2004, cujo objetivo foi traçar o perfil dos professores, entre eles os brasileiros. Os dados dessa pesquisa evidenciam que no país o percentual de homens que exercem a docência é menor (18,6%) que o percentual de mulheres (81,3%). Revelam ainda, que o percentual correspondente ao sexo masculino, quando distribuído, se concentra no ensino secundário, que na realidade brasileira seria nas séries finais do Ensino Fundamental e mais acentuadamente no Ensino Médio.

Esse resultado coincide com os dados de nossa investigação, porque dentre os professores participantes somente um é do sexo masculino, o que corresponde a percentual mínimo se relacionado à totalidade dos indivíduos investigados. Nesse sentido, destacamos que o fenômeno da feminização tem marcado a história da profissão docente no Brasil e, conseqüentemente, na realidade de São Luís/MA. Sobre esse fenômeno, Apple (1998, p.16) assim nos adverte: a atividade docente tem sido historicamente relacionada à ação de “[...] cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher”. Realidade que tem contribuído dentre outros fatores para consolidar um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente, sobretudo quando comparado ao ideal de trabalhador masculino (CARVALHO, 1996).

No entanto, evidenciamos a importância de estudos como o de Andrade (2003), desenvolvido sobre a questão de gênero em produções acadêmicas no país, especificamente, em teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nesse estudo, a autora analisou os trabalhos que adotavam o gênero como categoria de análise e constatou que tem emergido nos últimos anos por parte dos pesquisadores brasileiros, sobretudo na área da Educação, preocupação com o papel da mulher na sociedade e de sua inserção no mercado de trabalho com atuação no magistério. A autora sinaliza que esses estudos têm versado sobre a gênese da educação feminina e suas influências no desempenho profissional da mulher na sociedade brasileira.

Já em relação à faixa etária dos nossos investigados que na sua maioria estão entre os 30-50 anos de idade, supomos com base na pesquisa de Cavaco (1995) que estes profissionais estão passando pelas mesmas fases ao longo da idade e da profissão que os professores do ensino secundário por ela investigados. Nessa faixa etária, segundo a autora, os professores vivenciam diferentes fases de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Aos 30 anos vivem a fase da “apropriação das múltiplas dimensões do trabalho e das suas regras” (CAVACO, 1995, p.180). Fase em que se encontram 4 dos nossos professores participantes.

Nessa fase os professores descobrem e experimentam suas competências profissionais e sentimentos positivos como autonomia, ambição, segurança, competência, expansão, extroversão marcam suas relações com o mundo, com seus pares, consigo mesmo e com a profissão. Podem, ainda, trilhar dois caminhos diferentes: expandir a atuação desenvolvendo atividades diversificadas e enriquecedoras na escola e/ou restringir a atuação à atividades rotineiras e mecanizadas que se cristalizam devido às condições de trabalho que atreladas a outros fatores como os baixos níveis salariais e as múltiplas solicitações externas direcionam os professores para outras atividades fora da escola comprometendo assim, a qualidade do ensino.

Aproximadamente aos 40 anos de idade, fase em que se encontram 3 dos nossos professores investigados, a autora destaca que esses profissionais tendem a “refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar” (CAVACO, 1995, p.182). Esse processo de reflexão evidencia o distanciamento entre essas dimensões de sua vida, o que conduz os professores a seguirem caminhos também distintos em decorrência desse processo acrítico de reflexão acerca das dificuldades enfrentadas na escola. Um dos caminhos seria se deixar levar pela resignação e desistência. O outro seria tomar os questionamentos e inquietações característicos dessa fase como possibilidade de se vivenciar “[...] novos caminhos através de um processo de revalorização pessoal e de autonomização” (CAVACO, 1995, p.183).

Depois dos 50 anos de idade, para a autora, os professores vivem uma fase “confusa e contraditória” (CAVACO, 1995, p.184), fase em que temos 1 de nossos professores participantes. Os caminhos que os professores podem seguir nessa fase seguem duas direções: a primeira seria procurar outras ocupações e retomar velhos projetos como forma de fugir das rotinas programadas e do determinismo institucional; a segunda o isolamento e afastamento por não acreditarem nas possíveis mudanças. Fato importante destacar é que nessa fase continuam a questionar as verdades e se colocam disponíveis para desaprender e reaprender.

Considerando a atuação desses professores na Educação Inclusiva com alunos com NEE e ainda os estudos de Cavaco (1995), observamos que os professores que estão no início da carreira profissional demonstram estar mais motivados para atuarem nesse tipo de atividade e a buscarem condições tanto objetivas como subjetivas para sua efetivação. Os demais professores, principalmente, aquele que se encontra na faixa etária acima dos 50 anos de idade expressa sua desmotivação devido às condições que não lhes são dadas, porque a atuação com esse alunado requer um trabalho mais especializado, portanto, manifesta sua insatisfação com o determinismo institucional, fato que o faz não acreditar nas mudanças na escola.

Além das características já ressaltadas que evidenciam os modos de atuar do professor ao longo da idade e da profissão, os dados relativos às *condições de trabalho* nos ajudam na caracterização desse grupo. Assim, outras questões são postas no que tange à atuação desses profissionais. Analisando os dados dessa categoria relativos ao vínculo e regime de trabalho, deduzimos que os professores participantes possuem estabilidade profissional por terem sido aprovados em concurso público e nomeados para o exercício da função. No entanto, o fato de possuírem regime de trabalho diferenciado, implica dizer que não possuem dedicação exclusiva, o que os conduz a buscarem melhores rendimentos salariais em outras esferas de ensino, o que ocasiona sobrecarga de trabalho e dificuldade de atuar na Educação Inclusiva com alunos com NEE, haja vista essa demandar mais tempo devido às suas especificidades.

No que diz respeito ao tempo de atuação na escola, o professor participante que tem menor tempo na instituição está com 2 anos e o que possui maior tempo está com 25 anos. No entanto, o tempo de atuação na instituição nem sempre coincide com o tempo de atuação na inclusão escolar, principalmente, com aluno com NEE inserido no ensino regular, pois temos professores que estão no início da carreira, portanto, começando também a atuação nessa área, outros em pleno desenvolvimento e aqueles que já se aproximam da aposentadoria acumulando larga experiência profissional.

Nesse contexto, inferimos que a busca por melhores rendimentos salariais e, conseqüentemente, por melhores condições de vida impossibilita o professor desenvolver suas atividades profissionais com mais qualidade, pois as condições objetivas e subjetivas impostas pelo cenário social, econômico e político inviabilizam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, impede o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, entendemos que “[...] o ensino não se restringe ao tempo cronológico das atividades em sala de aula, uma vez que a preparação para o mesmo demanda

leituras, elaboração e reelaboração de planos e planejamentos de conteúdos” assim como de outras atividades de cunho didático-pedagógico (IANUSKIEWTZ, 2009, p.80).

Costa (2007), investigando os sentimentos de professores frente às dificuldades da prática da Educação Inclusiva em escolas públicas do município de Osasco e região, constatou que as condições de trabalho dos professores são precárias, porque faltam materiais adequados, profissionais especializados, momentos interativos para troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a autora sinaliza para a importância de se oferecer oportunidades e condições dignas de trabalho a esses profissionais com salários justos e condizentes com a função que desempenham socialmente e acrescenta ainda a necessidade destes professores serem auxiliados no dia a dia por profissionais especializados em áreas específicas para que de fato se efetive a Educação Inclusiva.

Esse último aspecto apontado pela autora também se constituiu como uma de nossas preocupações, por isso, à medida que delineávamos essa caracterização tínhamos a convicção de que não poderíamos perder de vista a experiência desses profissionais. Para essa análise tomamos como referência os estudos de Huberman (2000) sobre “o ciclo de vida profissional dos professores”, pois pressupomos com base nos estudos desse autor que os professores participantes com experiência de 2-3 anos estão na fase inicial da carreira profissional. Nesse sentido, inferimos que estes profissionais no que diz respeito à atuação na inclusão escolar, principalmente, do aluno com NEE, estejam também iniciando essa atividade profissional na escola regular, portanto, estão vivenciando os estágios de “sobrevivência” e de “descoberta” característicos dessa fase.

Se tomarmos como referência as condições de trabalho anteriormente mencionadas, conseguiremos distinguir essas duas fases, porque é justamente na fase de sobrevivência que os professores se deparam com a complexidade do ato de ensinar e com as dificuldades encontradas para lidar com os alunos, inclusive aqueles que apresentam NEE. Ou seja, há o confronto entre o ideal e as reais condições da rede municipal e, por conseguinte, das escolas para efetivação da inclusão escolar. Por outro lado, a fase seguinte, a de descoberta se materializa no entusiasmo inicial da profissão e, ainda, pela relação de pertencimento que os professores participantes estabelecem ao se reconhecerem como parte de uma categoria profissional. Segundo Huberman (2000), é a fase de descoberta que permite o professor suportar a fase de sobrevivência e elas podem ser vivenciadas simultaneamente ou uma pode se sobrepor, logo ser predominante em dado momento da vida pessoal e profissional dos professores.

Com base ainda nesse autor, deduzimos que os demais professores participantes já superaram essa fase inicial da carreira, portanto, pressupomos que superaram também a fase inicial de atuação na inclusão escolar, inclusive com o aluno com NEE inserido no ensino regular. No entanto, apesar de 1 desses profissionais apresentar experiência que se aproxima dos 35 anos, consideramos que todos estejam na fase em que Huberman (2000) denomina de estabilização, pois em relação a esse tipo de atividade na rede municipal inferimos que estes profissionais estão no momento de consolidação de saberes e de habilidades, o que vai lhes possibilitar a construção de um modo próprio para atuar na inclusão escolar, sobretudo do aluno com NEE no ensino regular. Acreditamos que os professores se encontram nessa fase, porque conforme nos sinaliza Alcântara (2011) a Educação Especial na Rede Pública Municipal de Ensino adentra a formação discursiva da Educação Inclusiva somente no final da década de 1990, período em que ocorre na rede municipal movimento de sensibilização junto às escolas por meio de oficinas e palestras.

Ainda relacionado à experiência profissional, destacamos como singularidade desse grupo, a atuação tanto no ensino regular como no ensino especial de 2 professores participantes. Dos 2 professores, 1 possui deficiência visual e desempenha na rede municipal de ensino a função de professor itinerante³⁵. A ênfase dada à atuação desses professores como singularidade desse grupo sinaliza para a importância dos modos deles entenderem a inclusão escolar, inclusive do aluno com NEE inserido no ensino regular, assim como para os significados e sentidos que atribuem a esse processo, sobretudo o professor com deficiência visual, haja vista que este profissional na condição de deficiente tem vivenciado múltiplas situações de desvinculação nas várias dimensões da vida social (WANDERLEY, 2010) o que revela que este professor pode ter produzido significados e sentidos diferenciados dos demais professores acerca da inclusão escolar dos alunos com NEE na escola regular.

Sobre esse tipo de atuação, Pletsch (2005), em sua pesquisa de mestrado sobre “O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro”, ressalta a importância desse profissional e das funções por ele desempenhadas na escola regular, dentre elas a de suporte aos professores. No entanto, afirma que este profissional tem desempenhado múltiplas funções além de apoiar o professor do ensino regular, uma delas é a de mediador entre escola-família e sociedade na sensibilização e mobilização de todos no processo de inclusão do aluno com NEE na escola regular, destaca

³⁵ Nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (MEC/ SEESP, 2001) considera-se professor itinerante o **profissional especializado** que acompanha periodicamente às escola atendendo aos alunos com NEE e a seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (grifo nosso).

ainda em sua pesquisa limites e possibilidades dessa atuação na construção de uma Educação Inclusiva.

Outro aspecto que evidenciamos nessa caracterização diz respeito à *formação profissional* dos professores participantes para atuarem na inclusão escolar, inclusive do aluno com NEE no ensino regular. De acordo com os dados analisados, observamos que a formação inicial (graduação), realizada nos cursos de Educação Artística, Educação Física, Ciências Contábeis e Química, não contemplou os saberes necessários para atuar com a inclusão escolar.

No que tange a formação realizada por aqueles que cursaram Pedagogia, pressupomos que apesar da disciplina de Educação Especial se constituir na época como eletiva, os professores não fazem nenhuma menção se a cursaram. E em relação à formação do professor que está cursando História e Geografia, inferimos que este possa em sua formação adquirir saberes necessários para esse tipo de atuação, pois atualmente há determinações legais para que as instituições de nível superior ofereçam nos cursos de formação de professores disciplinas que abordem saberes da área da Educação Especial.

No que diz respeito à formação contínua, verificamos que esta vem ocorrendo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, pois encontramos 1 professor participante com especialização em Educação Especial e 2 cursando: Educação Especial; Educação Especial, Inclusão e Libras. Supomos que no primeiro curso o foco seja nos tipos de deficiência e outros saberes da área da Educação Especial, enquanto que no segundo nos parece ser mais abrangente ao incorporar termos como Inclusão e Libras, o que parece estar em consonância com as diretrizes políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Já em relação aos cursos para complementação tanto da formação inicial como contínua, podemos inferir que os professores têm buscado participar desse tipo de formação oferecida pela própria rede municipal, assim como por outras redes e/ou instituições de ensino. No entanto, dos cursos oferecidos pela rede municipal de ensino 5 dos professores participantes não conseguiram especificá-los, fato que dificultou a identificação no sentido de verificarmos se estes cursos eram específicos para atendimento ao aluno com NEE; os demais especificaram ressaltando cursos realizados na área da educação de modo geral e específicos realizados sobre os tipos de deficiências e outras questões da área da Educação Especial.

O cenário da formação dos professores da rede municipal de ensino nos ajuda a compreender que tipo de formação tem recebido para atuarem na inclusão escolar, inclusive do aluno com NEE no ensino regular. Observamos que a realidade dos professores dessa rede de ensino se aproxima da realidade nacional, haja vista que a formação inicial e contínua para

atuação nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica é exigência legal que se materializa em vários dispositivos constitucionais.

Dentre esses dispositivos, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, do Conselho Nacional de Educação que, por meio da Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, faz referências à inclusão escolar e a necessidade dos cursos de formação inicial de professores abordarem saberes referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com NEE. Isso porque a Educação Básica:

[...] deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p.25-26).

No entanto, o que tem se observado é que os cursos de formação de professores ainda estão se (re) estruturando para atender a essas diretrizes, assim como outros dispositivos constitucionais, como a Portaria 1.793/94 do MEC que estabelece dentre outros aspectos para os cursos de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas a inclusão da disciplina: “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. Nesse tipo de formação, constatamos, por meio das pesquisas desenvolvidas por Moreira (2007), Vitaliano (2007), Martins (2008) e Garutti e Tozzo (2009), que a discussão em torno das NEE está longe de se tornar realidade nesses cursos de graduação e, em especial nas licenciaturas, pois os professores formadores de professores, ou seja, a maioria dos professores universitários não possui saberes da área da Educação Especial e Inclusiva para preparar os futuros professores para atuarem com os alunos com NEE nas escolas.

Moreira (2007) afirma que as instituições universitárias enfrentam outras dificuldades que inviabilizam a implantação e implementação de currículos de bases inclusivas, dentre estas dificuldades o autor destaca: falta de recursos e apoios educacionais aos alunos e professores, de sensibilidade por parte de muitos professores e, principalmente, de infraestrutura.

Sobre essa questão, Martins (2008), na pesquisa desenvolvida em dois cursos de Pedagogia do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com prefeituras municipais para professores em efetivo exercício das redes municipal e estadual, verificou que o currículo desses cursos não contempla disciplinas obrigatórias voltadas para

as NEE, mas que estes saberes são trabalhados por meio de disciplina eletiva ministrada sob forma de seminários organizados de acordo com as demandas dos alunos.

Em relação à formação contínua, observamos que são poucos os professores participantes que possuem pós-graduação na área da Educação Especial e Inclusiva. Neste sentido, inferimos que somente dois desses profissionais atendem ao disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que exige conforme Art 18 que os professores comprovem:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL – CNE/CEB Resolução 02/2001, p.5-6).

Segundo Alcântara (2011), a Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA, por meio da SAEE, tem oferecido cursos que complementam tanto a formação inicial como a contínua desses profissionais para melhor atuarem na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva. Nesse aspecto sinalizamos para a importância das condições objetivas e subjetivas (condições de trabalho/formação) dadas a esses profissionais para atuarem atendendo à diversidade e às diferenças inerentes ao ser humano (FIGUEIREDO, 2002).

Considerando os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, os resultados relativos à *identificação, condições de trabalho e formação profissional*, constituem-se em algumas das múltiplas determinações que caracterizam a atuação desses profissionais e, portanto, aspectos indicadores dos significados e sentidos produzidos pelos professores em relação à inclusão do aluno com NEE no ensino regular de nível fundamental. No entanto, para ampliarmos essa caracterização, bem como nossa apreensão no que diz respeito à produção destes significados e sentidos, buscamos outras determinações como aspectos indicadores de sentido, a exemplo, suas inserções na área da Educação Inclusiva, categoria que analisamos a seguir.

4.2 Fatores que direcionaram a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva

Os aspectos sociais, profissionais e formativos anteriormente analisados nos ajudaram conhecer os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA que atuam na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, com o objetivo de ampliarmos nosso

conhecimento acerca desses profissionais no que tange a atuação nessa área, em particular com o alunado considerado público alvo da Educação Especial, bem como apreender mais aspectos que constituem os significados e sentidos sobre inclusão escolar, analisamos os fatores que direcionaram a inserção desses professores na área da Educação Inclusiva.

Com a elaboração da pergunta gerativa inicial da narrativa objetivamos também suscitar reflexões em torno de aspectos sócio-históricos e culturais vivenciados pelos professores participantes em torno dessa área - Educação Inclusiva - que pudessem subsidiar a narrativa central deste estudo. Na verdade, consideramos relevante nessa investigação identificarmos a forma como esses profissionais que estão atuando na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA na inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular de nível fundamental iniciaram a atuação nessa área. Isso porque os discursos em torno dessa questão, segundo Jesus (2008), se voltam para a despotencialização dos saberes-fazer dos professores, já que os mesmos dizem não estar preparados para trabalhar com a diversidade e às diferenças dos alunos, notadamente daqueles que apresentam NEE.

Essa questão mostrou-se necessária e fundamental, porque partimos do pressuposto de que a atuação na perspectiva da Educação Inclusiva incide nos modos de ser e estar no mundo desses profissionais e de maneira específica, na realidade na qual estão inseridos, pois incluir alunos com NEE nas atividades de aprendizagem, na escola regular e/ou em outros espaços de atuação desses profissionais exige (re)significação de práticas pedagógicas que se caracterizem por ações inclusivas. Caso essas práticas não sejam (re)significadas nessa direção, podem não corresponder aos ideais da escola democrática, ou seja, que atenda a todos, indistintamente.

Compreendemos ainda que as práticas pedagógicas quando não se caracterizam por ações inclusivas podem se configurar em formas perversas e/ou marginais de inclusão no interior das escolas e, especificamente, das salas de aula (MARTINS, 1997; SAWAIA, 2010). Dessa forma, defendemos neste estudo a compreensão de que a escola democrática e, portanto, inclusiva é aquela que proporciona a todos os alunos condições de aprendizagem em todas as suas dimensões. Entendemos, com Leontiev (1978; 2004b), que as condições de aprendizagem passam necessariamente pela apropriação do conjunto da produção humana, pois ao nascer o indivíduo encontra um mundo de objetos e fenômenos que precisa apropriar-se, por meio de processos educativos.

Sendo assim, reconhecemos que o processo de inserção para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva é multideterminado, ou seja, é direcionado por diversos fatores e estes, como já sinalizamos, é um dos elementos que constituem os modos de ser – pensar, sentir e

agir – desses profissionais. Sobre essa questão, concordamos com Aguiar e Bock (1995), de que esta escolha se constitui em relação com o contexto social, histórico e cultural no qual estes profissionais estão inseridos, assim como do mundo psíquico de cada indivíduo, o qual, embora singular, é socialmente constituído.

Neste sentido, analisamos a categoria *Fatores que direcionaram a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva*. Os dados dessa categoria emergiram da pergunta gerativa inicial da narrativa e nos ajudaram a responder ao seguinte questionamento: Como se deu o processo no qual os professores iniciaram a atuação na área da Educação Inclusiva? Esses dados foram organizados em três subcategorias, a saber: *Experiências com Educação Inclusiva*, *Necessidade da instituição escolar incluir alunos com NEE* e *Vivências afetivo-volitivas na área da Educação Especial*.

Para análise dessas subcategorias identificamos três grupos distintos de professores e destacamos das narrativas, fatos biográficos que retratam suas trajetórias socioprofissionais na área da Educação Inclusiva, portanto, abaixo temos: o primeiro grupo formado por professores com experiências na área da Educação Inclusiva, de forma geral; o segundo com experiências na Educação Inclusiva na escola regular e o terceiro aqueles que iniciaram a atuação pela área da Educação Especial.

4.2.1 Experiências com Educação Inclusiva

A subcategoria, *Experiências com Educação Inclusiva*, nos revelou que os fatores que direcionaram os professores para atuarem na área da Educação Inclusiva estão relacionados às suas experiências pessoais e profissionais vivenciadas inicialmente em contextos fora da escolar regular, conforme podemos observar nos discursos de 2 dos professores participantes:

*No ano de 2003, com 19 anos eu fazia o terceiro período da minha licenciatura em Educação Artística, **passsei num seletivo pra ser professora da FEBEM [Fundação do Bem-Estar Social do Menor] em São Luís, unidade Renascer [...] e fui dar aula; não sabia muito o que era dar aula dentro de um sistema é...não é considerado carcerário é de medida sócio-educativa, eu não tinha noção, mas topei o desafio, passei e fui pra lá. Não tinha muitos elementos é pra estar lá, estava iniciando meu curso e até mesmo de vida não tinha muita coisa, pra... muitos argumentos, nem muita didática pra isso, mas eu fui e foi uma experiência pra mim inclusiva e conheci um outro mundo, que é dessa inclusão social [...] Essa primeira experiência ela mudou o meu olhar em relação as pessoas é excluídas de processos normais de educação. Esse foi o princípio mesmo de tudo e que se aprofundou no ano de 2007 na escola [escola particular] quando eu me deparei com crianças com necessidades especiais [...] Então, o processo de estudar é de trabalhar mesmo com a inclusão tem essas duas experiências que uma puxou a outra [...] (P 1)***

Na Educação Inclusiva nós iniciamos com a APAE, com a fundação e a organização da APAE do Estado do Maranhão, que foi aqui em São Luís, a escola Eney Santana. Eu sou professora fundadora, fui orientadora e diretora da APAE. Então, quer dizer, a APAE ela começou não com um trabalho isolado, mas um trabalho para inclusão também, porque nós trabalhávamos a parte de terapia ocupacional e formando parcerias com outras instituições de ensino para que houvesse a integração e a inclusão dos alunos na sociedade [...] na década de setenta [década de fundação da APAE] nós estudamos muito, nós fomos treinados, exaustivamente e preparados tanto psicologicamente quanto didaticamente para os procedimentos que nós desenvolvíamos na época e que até hoje podemos planejar e desenvolver [...] (P 2).

Para a professora 1 o fato de ter sido aprovada no seletivo para atuar na FEBEM na unidade Renascer na cidade de São Luís/MA, foi o que a direcionou logo no início de sua carreira para atuar na área da Educação Inclusiva. Contudo, narra que não tinha formação, experiência de vida, tampouco conhecimento da área de Didática para atuar na docência, pois ainda estava cursando o terceiro período de licenciatura em Educação Artística. Foi essa experiência na FEBEM que deu condições à professora compreender melhor a inclusão de pessoas excluídas do processo escolar e atuar na rede privada de ensino com alunos que apresentavam NEE.

No trecho narrativo da professora 2 constatamos que sua participação no processo de organização e fundação da APAE/MA e da escola Eney Santana na cidade de São Luís/MA, bem como sua atuação na instituição como professora fundadora, diretora e orientadora foram os fatores que a direcionaram para a área da Educação Inclusiva. Narra à professora que foi na APAE que adquiriu formação e experiência para atuar com alunos com NEE. A formação foi se consolidando, porque o tipo de atividade a ser desenvolvida exigia estudo, treinamento e preparação didática e psicológica dos profissionais. A experiência foi sendo adquirida, porque a instituição desenvolvia não um trabalho isolado, mas de inclusão na medida em que oferecia serviços de terapia ocupacional e de parceria com outras instituições.

Como vimos, a inserção dessas 2 professoras ocorreu, a partir de experiências vivenciadas em outras instituições sociais que não a escola regular. Com vistas, a conferir como os demais professores investigados se inseriram na área da Educação Inclusiva, prosseguimos com a descrição de suas inserções:

4.2.2 Necessidade da instituição escolar incluir alunos com NEE

Na subcategoria, *Necessidade da instituição escolar incluir alunos com NEE*, verificamos que o fator que direcionou 6 dos professores participantes para a inserção na área

da Educação Inclusiva está relacionado com a necessidade da escola incluir em salas comuns do ensino regular alunos com NEE, o que pode ser observado nos trechos narrativos que seguem:

[...] Eu comecei por uma necessidade da escola. A gente recebeu uma aluna que, ela não deveria ter vindo pra escola por causa das necessidades especiais dela, mas ela não tinha como ir pra uma escola que trabalhasse com as suas especificidades, as suas dificuldades (...) como ela é daqui da comunidade, então a Educação Especial mandou pra cá [...] às vezes eu acho que eu não avanço mais com (aluna com NEE), porque eu não me sinto preparada realmente para trabalhar com ela, com as deficiências que ela tem, porque eu não tenho nenhum curso, não faço nenhuma formação da Educação Especial, eu não tenho nenhum elo com a Educação Especial. Então eu não vou pra formação, não participo de formação. Então é tudo que eu faço com ela eu vou tentando fazer até pela Psicopedagogia. Pelo que eu aprendi lá (...). E as coisas que eu aprendi lá eu tento trabalhar com ela, mas a formação mesmo da Educação Especial da rede, eu não tenho, eu não faço [...] (P 5).

[...] No primeiro ano que eu comecei a lecionar, eu me deparei com uma situação que foi a inclusão, de uma criança com deficiência mental³⁶ [...] No segundo ano eu tive novamente outro aluno, dois! Dois alunos com deficiência mental e aí neste ano eu já me sentia assim mais segura e aí a gente estava sem coordenadora no primeiro ano, no segundo ano já veio uma coordenadora e aí foi que a gente sentou e procurou, fazer as adaptações curriculares, que no início a gente não tinha isso, eu não sabia nem o que era. Eu me preocupava muito com essas crianças, mas assim, eu me sentia assim um nada, porque eu não conseguia alcançar eles no primeiro ano, eu me sentia assim totalmente assim, inútil pra essas crianças e aí depois veio o terceiro ano e a gente estudando e tudo [...] (P 6).

Na verdade a gente foi colocada é sem ter a menor experiência, sem ter o menor conhecimento, a situação veio, a criança vem com a necessidade e a gente tem [que] se adaptar, porque a rede não nos preparou. Eu fiz um nível superior que não me preparou nessa área. Entrei na rede de ensino sem esse preparo e aí me deparei com essa situação [...] pra mim foi angustiante, porque eu via que era o momento, era o tema: inclusão, inclusão, inclusão! E na realidade nós não fomos preparados, não só eu como todos os professores. Então a gente teve que se adaptar e procurar mesmo fazer da situação um caminho para ser resolvido, foi à sistemática que a gente pode perceber [...] (P 7).

Então eu comecei pela necessidade da escola onde eu trabalho apresentar alunos com determinadas limitações, que, segundo a própria escola, eles são considerados alunos eu acho que especiais. E na realidade a gente não recebe uma formação pra se trabalhar com esse aluno, embora o município ele fale muito sobre a Educação Inclusiva, mas a escola ela não nos ajuda nesse sentido, pelo menos aqui nessa escola, a gente não tem nenhuma formação... Então você acaba trabalhando com o conhecimento que você adquire que você busca e dependendo do aluno você vai buscando algo que possa ajudar aquele aluno a crescer, sabendo que ele tem uma limitação, limitação em relação aos demais [...] (P 8).

Foi no ano 2010. Que onde eu trabalho é uma escola dedicada à inclusão. No início foi um choque. No início do ano quando a gente estava naquele momento de dividir turma tal, oh (...), tu vai ter inclusão. Aquela coisa... Gente! Eu não sei nada [...] a gente tem que ter certo cuidado nessa inclusão, a gente tem que avaliar como está incluindo e o nosso problema agora, principalmente [aquí na escola] que é o foco da inclusão, a gente está tendo dificuldade, a gente não está preparado [...] De todas as formações que eu fiz na rede eu sai frustrada. Algum momento da minha

³⁶ Mantivemos a terminologia utilizada pela professora.

especialização também me deixou frustrada, mas assim todo o meu progresso é de mim mesma. De eu está com uma colega aqui perguntando, me esforçando, lendo, inclusive pedindo apoio [...] (P9).

Eu iniciei há três anos atrás na escola [escola da rede municipal] com uma aluna com deficiência intelectual, mas não havia... eram poucos alunos incluídos na época nessa escola, não havia um planejamento voltado pra isso, assim como ainda hoje não há [...] a responsabilidade cai apenas no professor. Professor esse que tem uma formação pedagógica e busca cursos de inclusão, mas que cada aluno de inclusão é um universo e deve ter um acompanhamento com esse aluno, porque muitas vezes não encontramos em um curso a receita ou a metodologia melhor, vamos encontrar com o apoio de outras pessoas, outros profissionais [...] (P10).

Narra a professora 5, que sua inserção na área da Educação Inclusiva, ocorreu por necessidade da escola, pois a Educação Especial encaminhou uma aluna com NEE que não deveria ter ido para a escola devido suas necessidades. Mas segundo essa professora, não havia outra escola que pudesse trabalhar com suas especificidades e dificuldades e pelo fato de ser da comunidade, ocorreu seu processo de inclusão. Na experiência com esta aluna dizia que não avançava, porque não tinha nenhum curso, não fazia nenhuma formação da Educação Especial, o que a possibilitava atuar eram os conhecimentos adquiridos na Psicopedagogia.

A professora 6 relata que no primeiro ano quando começou a lecionar se deparou com a situação da inclusão, com um aluno com deficiência mental, no segundo ano, dois alunos, fator que contribuiu para sua inserção na área. Com o passar dos anos foi estudando e adquirindo experiência para trabalhar com esses alunos.

Segundo a professora 7, os professores foram colocados sem ter experiência e conhecimento, inclusive ela. A situação veio, a criança vem com a necessidade de ser incluída e os professores, vão se adaptando a essa situação. Narra que fez um curso superior que não a preparou para atuar com alunos com NEE, assim iniciou a docência nessa área. A experiência foi sendo adquirida, porque ela e os demais professores começaram a construir um caminho para resolver a situação.

Para a professora 8 foi por necessidade da escola que se inseriu na área, pois a escola recebia alunos com determinadas limitações considerados especiais. Destaca ainda, que os professores não recebiam formação para atuar com esses alunos, situação que os levavam a buscar conhecimentos para ajudá-los a crescer, mesmo com suas limitações.

Já a professora 9 narra que se inseriu na área, porque a escola onde trabalha se dedica à inclusão, é foco da inclusão. No entanto, ressalta que os professores tinham dificuldade, porque não estavam preparados. Destaca, ainda, que as formações as frustraram que seu progresso na atuação com esses alunos vem de si mesma, do fato de perguntar para uma colega, do esforço, das leituras e do apoio que pede.

No discurso da professora 10, verificamos que sua inserção na área ocorreu pelo fato da escola ter recebido uma aluna com deficiência intelectual. Narra que a responsabilidade pela inclusão recai sobre o professor e diz que os professores para atuar têm formação pedagógica e buscam cursos na área da inclusão, mas nem sempre conseguem, porque precisam do apoio de outros profissionais.

Observamos, pelos discursos das professoras que os fatores que as direcionaram a se inserirem na área da Educação Inclusiva, estão relacionados às necessidades da instituição escolar de incluir alunos com NEE em salas comuns no ensino regular, atendendo às determinações da Rede Municipal de Ensino que demandam de orientações legais. No entanto, assim como os demais, as professoras reconhecessem que não tinham formação, tampouco experiência para atuar com essa especificidade na escola.

Nos discursos dos professores que seguem a realidade vivenciada por eles revela experiências distintas dessas professoras no âmbito afetivo-volitivo, que demarcaram suas inserções na área da Educação Inclusiva. Isso é o que veremos, logo abaixo:

4.2.3 Vivências afetivo-volitivas na área da Educação Especial

Além dos fatores apresentados anteriormente esta subcategoria aponta a vontade, a necessidade e o interesse de 2 dos professores participantes de atuarem na educação e, de modo específico na Educação Especial como fator de inserção na área da Educação Inclusiva, conforme demonstramos a seguir:

*[...] na realidade eu sempre tive, **muita vontade de trabalhar na área** [...] o que me levou a participar de um Congresso Internacional de Educação Física no Rio de Janeiro, onde eu fiz a minha inscrição pro curso que na época recebia o título de Educação Física para Excepcionais e **que foi me levando, me motivando, me estimulando a vivenciar mais essa área** [...] após esse curso eu tive outras formações, outros trabalhos no Estado, diferentes e quando eu retornei para o Maranhão me levou novamente a pensar nessa questão da Educação Especial, principalmente na inclusão dessas pessoas que viveram as margens da exclusão desde sempre, e que hoje, a partir dos planos, diretrizes, me fez pensar em Educação Inclusiva e me levou, me motivou a fazer o curso de Educação Especial na UFMA [...] e eu me interessei e realmente me especializei na área de Educação Especial [...] (P 3)*

*[...] no meu caso é... antes eu fui uma pessoa que necessitou desse trabalho. Então, eu já vivenciava é claro que na situação de aluno. **Então eu sempre me interessei e tive vontade de está contribuindo também, na melhoria desse trabalho, dando a minha contribuição. Então sempre tive também muita vontade de trabalhar na educação, sempre...** nunca tive dúvida de que eu queria era ser professor. Então, logo que terminei meu Ensino Médio, fiz um curso na área de formação de educadores, magistério meu curso e prestei o concurso pra rede municipal em 2008, não 2007... e comecei atuando e o concurso que eu fiz foi exatamente pra essa área,*

pra ser professor de Braille [...] mesmo quando eu era estudante, apenas secundarista eu já fazia trabalhos em associações (...) nas associações de moradores como oficinas de Braille com conscientização, enfim trabalhos no sentido de está levando até as pessoas, as comunidades, as informações básicas pra que tenha... plantando na mente dessas pessoas uma noção de Educação Inclusiva [...] (P 4).

A professora 3 narra como fator de inserção na área da Educação Inclusiva a vontade que tinha de trabalhar na área da Educação Especial. Relata que teve a oportunidade de fazer o curso de Educação Física para Excepcionais no Congresso Internacional de Educação Física no Rio de Janeiro. Esse curso, segundo essa professora a motivou e estimulou a vivenciar mais essa área. Destaca ainda, que a participação em outras formações e trabalhos, a fez no retorno para o Estado pensar novamente na Educação Especial, principalmente na inclusão dessas pessoas que viveram as margens da exclusão e hoje pelos planos e diretrizes a faz pensar em Educação Inclusiva. Foram essas questões que a fizeram se especializar em Educação Especial pela UFMA, o que lhe deu mais condições de atuar na área da Educação Inclusiva com alunos com NEE.

Para o professor 4 sua inserção na área da Educação Inclusiva ocorreu devido a necessidade que ele tinha de se incluir socialmente, a sua vontade de ser professor, bem como interesse e vontade de contribuir com o processo de inclusão social e educacional. Para atender essa necessidade fez magistério e especializou-se em Braille, o que lhe deu condições de prestar concurso e atuar na área da Educação Inclusiva com alunos com NEE, já que não tinha dúvidas de que queria ser professor.

Observamos nos relatos desses dois professores que os fatores que os direcionaram a atuar na área da Educação Inclusiva estão relacionados, diferentemente dos fatores mencionados pelos demais professores participantes às suas histórias pessoais, ou seja, de vida-formação.

Nesse aspecto, podemos inferir que a análise percorrida das subcategorias ajudou na identificação dos fatores que direcionaram os professores participantes a se inserirem na área da Educação Inclusiva. Observamos que estes fatores são múltiplos e constituem-se dialeticamente, logo de acordo com as condições sociais, históricas, culturais e psíquicas desses profissionais. Dado que nos permite pressupor que estes fatores são tanto de ordem objetiva como subjetiva. Consideramos como sendo de ordem objetiva aqueles relacionados às experiências vivenciadas na escola regular e em outras instituições e subjetivas o interesse e vontade de alguns professores de atuarem na área da Educação Inclusiva com alunos com

NEE, portanto, as primeiras estão relacionadas às necessidades das instituições de incluírem esses alunos e as segundas às individualidades desses profissionais.

Tais fatores nos dão indícios dos significados e sentidos que os professores têm produzidos sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, pois deduzimos que ao relatarem sobre esses fatores que os influenciaram a se inserirem na área da Educação Inclusiva, estes profissionais os expressam relacionando-os com os significados socialmente elaborados e os atribui um sentido que lhe é próprio, ou seja, dizem o que pensam sobre a inclusão escolar desses alunos ao se referirem ao modo como atuam (LEONTIEV, 1978; 2004b).

Analisando a totalidade dos dados das subcategorias, inferimos que a maioria dos professores participantes diz que não escolheu atuar na Educação Inclusiva, no entanto, dadas as condições socioeconômicas, política e cultural, bem como as da rede municipal de ensino assumiram essa tarefa sem ter a devida formação. Podemos inferir ainda, que alguns desses profissionais, mesmo sem a formação ao se referirem aos fatores de inserção deram pistas dos significados e sentidos que têm produzidos na atuação com estes alunos que vão ao encontro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entretanto, outros se distanciaram.

Com a análise dessas subcategorias, conseguimos apreender os fatores que direcionaram os professores participantes a se inserirem na área da Educação Inclusiva. No que tange a análise desses fatores, os dados de nossa pesquisa coincidem com os resultados da investigação realizada por Siems (2008), pois em seu estudo sobre *A construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva*, a autora buscou identificar os fatores que direcionaram a entrada dos professores por ela investigados na carreira docente e o porquê de adentrarem a área da Educação Inclusiva, ou seja, o que os levaram atuar na Educação Especial na inclusão de alunos com NEE no ensino regular, haja vista a diversidade de possibilidades de exercerem outro tipo de atuação profissional na escola.

Essa autora constatou como fator determinante de inserção dos professores por ela investigados na área da Educação Especial, os socioeconômicos e culturais da realidade em que atuavam, ou seja, o contexto de implantação da referida área no Estado de Roraima. Fato semelhante ocorreu com os professores participantes que compuseram os dois primeiros grupos que destacamos, pois os fatores de inserção desses profissionais desses grupos estão relacionados ao contexto econômico, político e social de implantação e implementação das políticas de inclusão no Estado do Maranhão e na cidade de São Luís, em particular o de

implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino.

Outro achado da pesquisa de Siems (2008), assim como da investigação desenvolvida por Costa (2007) sobre *Os sentimentos de professores frente à prática da Educação Inclusiva*, também no que diz respeito à inserção dos professores na escola com atuação em salas comuns no ensino regular com alunos com NEE aproximam-se de nosso estudo, pois tanto Costa (2007) como Siems (2008) verificaram que a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva com atuação com estes alunos, nem sempre é uma opção dos professores, dada as imposições que se apresentam como determinantes de suas inserções na referida área.

Neste sentido, Costa (2007) procurou identificar em sua pesquisa como os professores optam em atuar ou não em salas de aula comum com alunos com e sem deficiência. Para tanto, a autora parte de várias alternativas como: determinação do diretor, sorteio, a pedido do próprio professor, consenso da equipe de professores, dentre outras. Os resultados evidenciados pela autora nos fazem apreender que poucos participam desse processo de escolha e ressalta ainda, que sequer são orientados acerca da diversidade de alunos que devem atender em suas salas de aula. Já Siems (2008) constata que os professores sinalizam como um dos fatores de inserção que os direcionaram a atuar com alunos com NEE “o acaso”, pois a escolha por esse tipo de atuação não se caracteriza como sendo opção, apesar de em dado momento estes profissionais reconhecerem a importância da tomada de decisão acerca da permanência ou não nesse tipo de atuação na escola.

Nossos dados apontam nessa direção, haja vista que mais da metade dos professores participantes destacaram como fator de inserção na área da Educação Inclusiva, a necessidade da escola de incluir “[...] alunos com determinadas limitações, que, segundo a própria escola, eles são considerados alunos especiais” (P 8). Portanto, a inserção na área por parte de alguns professores não foi por opção, mas sim, porque foram colocados “[...] sem ter a menor experiência, sem ter o menor conhecimento” (P 7).

Ainda sobre essa questão vale destacarmos os resultados da pesquisa de Pletsch (2005) quando se refere aos critérios e seleção do professor itinerante como suporte para a Educação Inclusiva, função desempenhada por um dos professores que investigamos. A autora constatou que a seleção desse profissional independe da sua formação inicial, o que exige-se é que este tenha magistério e faça parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. No entanto, enfatiza que tal seleção perpassa pela avaliação subjetiva da equipe de Educação Especial da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE),

determinada por um contato prévio com estes profissionais, o que segundo a autora evidencia a falta de critérios claros e objetivos.

Os resultados evidenciados por essa autora distanciam-se de nossa investigação no que concerne a inserção de um dos nossos professores participantes que atua na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA como professor itinerante, pois constatamos que sua inserção ocorreu também mediante aprovação em concurso público, mas já atendendo às diretrizes políticas para atuação na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, portanto, deste profissional exigiu-se saberes necessários para sua atuação. Sobre essa questão Pletsch (2005, p.86) nos adverte:

A discussão em torno da formação específica é complexa. Tem sido argumentado por alguns que, em virtude da existência da proposta de inclusão em nível federal, não haveria necessidade de professores especiais, pois todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno. Todavia, a idéia de que a educação inclusiva possa substituir a Educação Especial é equivocada, pois o desenvolvimento da Educação Especial — seja como campo do conhecimento, seja como área de atuação aplicada — é necessário para a implementação da educação inclusiva.

Compartilhamos das idéias dessa autora, pois nossos dados evidenciam a necessidade da formação para os professores do ensino regular atuar com os alunos com NEE, a exemplo, citamos a experiência do professor especializado que investigamos, pois este profissional ao mencionar os fatores de sua de inserção na área da Educação Inclusiva, destaca seu interesse, necessidade e vontade de atuar na área com alunos com NEE, sobretudo, porque na condição de deficiente visual sempre precisou ser incluído social e educacionalmente, razão pela qual resolveu também contribuir com a inclusão desses alunos e de conscientizar a sociedade de modo geral dos benefícios da inclusão, para isso, especializou-se para atuar nessa área.

No que tange a essa questão da formação, bem como da atuação vale destacarmos as contribuições de estudos como o de Capellini (2004) sobre o ensino colaborativo, que exige a colaboração entre professores da Educação Especial e do ensino regular. Segundo os resultados de seu estudo, essa colaboração entre estes profissionais pode ser benéfica na construção de uma escola inclusiva, porque o sucesso deste tipo de ensino está no fato do professor conhecer a si mesmo, seus pares, seus alunos, bem como os diversos tipos de materiais e estratégias para atingir a seu foco principal, qual seja: o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos com NEE, o que exige destes profissionais saberes específicos da área da Educação Especial.

Esse fato nos dá indícios de que é na atuação, ou seja, na atividade que os professores têm produzido no cotidiano escolar significados e sentidos sobre a inclusão dos alunos com NEE inseridos no ensino regular, pois essa produção se dá em relação com o contexto sócio-histórico e cultural mais amplo e se engendra nas suas consciências como fato individual, porque emergem também de suas vivências e experiências (LEONTIEV, 1978; 2004b).

Para exemplificar esse processo, destacamos o sentido atribuído a inclusão escolar de alunos com NEE por uma de nossas professoras participantes. Para essa professora alunos com NEE “[...] *não deveria ter vindo pra escola por causa das necessidades especiais [...]*” (P 5). Podemos afirmar que na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola não deve negar a existência das NEE dos alunos, mas sim, se reestruturar para melhor atender às suas necessidades. Isso porque reconhecemos que os significados e sentidos atribuídos pelos professores a esse processo, podem se transformar com suas experiências e vivências na atuação com alunos com NEE. Isso fica claro quando uma de nossas professoras afirma: “[...] *dependendo do aluno você vai buscando algo que possa ajudar aquele aluno a crescer, sabendo que ele tem uma limitação, limitação em relação aos demais*” (P8).

Nesse contexto, estudos como os de Murta (2004) e Oliveira (2008), fundamentados na Psicologia Sócio-Histórica nos ajudam a entender melhor essa questão. Murta (2004) analisa em sua pesquisa de mestrado *a constituição/produção dos sentidos subjetivos dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular na Educação Infantil*. Dentre os resultados ressalta que os sentidos produzidos por estes profissionais têm mobilizado seus saberes e norteados o desenvolvimento das atividades escolares, o que perpassa pela compreensão que estes profissionais têm da relação entre indivíduo e sociedade, bem como das experiências por eles vivenciadas no cotidiano escolar.

Já a pesquisa de Oliveira (2008) acerca dos *sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem* atribuídos por uma professora de inglês e seu aluno com NEE, nos revela a necessidade de compreendermos como ocorre a dialética da exclusão/inclusão no contexto escolar. Em face disso, acena para outra questão importante: a relação entre pessoas (alunos, professores e equipe diretiva), para os modos como os diversos indivíduos interagem no processo de inclusão, pois para essa pesquisadora os sentidos e significados são constituídos a partir da relação dialética entre o que se vive no campo individual e social.

Os resultados desses estudos assim como os obtidos no nosso, nos permitem entender que a inclusão escolar é fenômeno histórico, social e culturalmente constituído, logo, multideterminado pelas relações sociais, o que exige a compreensão de outros determinantes

que o constitui (CARVALHO, 2004). Por isso, prosseguimos com as análises dos motivos dos professores para atuar na Educação Inclusiva, porque estes motivos constituem-se em outros aspectos para apreensão dos significados e sentidos produzidos por estes profissionais sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, discussão que faremos a seguir.

4.3 Motivos para atuar na Educação Inclusiva

Com a categoria anterior apreendemos alguns dos significados e sentidos produzidos pelos professores sobre inclusão escolar, por meio dos fatores que determinaram suas inserções na área da Educação Inclusiva. No entanto, ao concebermos a inclusão escolar como fenômeno multideterminado, buscamos apreender mais algumas das determinações que o constitui, cujo objetivo é ampliarmos nossa análise acerca desta produção. Para isso, analisamos os motivos que têm orientado esses profissionais a atuar na Educação Inclusiva com alunos com NEE no ensino regular, verificando se estes significados e sentidos se articulam com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para esse propósito, não perdemos de vista o *significado social* do fenômeno em estudo, porque compreendemos que na produção de significados e sentidos essa relação se dá de forma dialética e, portanto, torna-se necessária. Essa relação ocorre porque à medida que estes profissionais atribuem sentidos aos significados sociais, estes os incorporam em suas consciências e transformam suas atividades, logo, seus modos de agir, pensar e sentir a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular (ASBAHR, 2005).

Nesse sentido, compreendemos que não existem sentidos puros, abstratos. O sentido é sempre sentido de algo que deve ser apreendido em sua relação com o significado social, pois estes existem como construção social, histórica e cultural do gênero humano. Entretanto, partimos do pressuposto de que as significações se cristalizam e se fixam socialmente, mas movimentam-se e transformam-se dadas às condições concretas de vida dos indivíduos e de desenvolvimento: econômico, político, sócio-histórico e cultural das sociedades. Mas, como vimos as significações sociais também existem como fato da consciência individual, por isso, refletem experiências individuais do ser humano, assim como deste como ser sócio-histórico e cultural (LEONTIEV, 1978; 2004b).

Podemos, portanto, afirmar que o significado social é a forma pela qual o indivíduo se apropria sob a forma de conceito, de conhecimento ou de um saber-fazer da experiência social da humanidade já generalizada e refletida na consciência social. Entretanto, as significações sociais ao fazerem parte da consciência individual, ou seja, do indivíduo

quando este lhe atribui um sentido estas não se destituem de seu significado social, pois não são as significações que se exprimem nos sentidos, mas o seu contrário (LEONTIEV, 1978; 2004b).

Partindo desses pressupostos, esta categoria nos ajudou a responder aos seguintes questionamentos: qual o entendimento que estes professores desenvolveram em relação à inclusão escolar do aluno com NEE? Este modo de entender a inclusão escolar desses alunos está articulado com a perspectiva da Educação Inclusiva? Direcionados pelos questionamentos da abordagem Sócio-Histórica de Leontiev (1978; 2004b), buscamos apreender os motivos que impulsionaram os professores participantes, após a inserção na área da Educação Inclusiva, continuarem atuando nessa área, sobretudo, com alunos com NEE no ensino regular.

A análise destes motivos foi relevante nesse estudo, porque nos permitiram apreender mais uma das determinações que constituem os significados e sentidos produzidos pelos professores. Isso porque, ao descobrir os motivos que os fazem atuar, nos permitiu identificar os significados, bem como os sentidos destes profissionais em relação à inclusão escolar. Considerando que Leontiev (2006) classifica os motivos que direcionam dada atividade social em *compreensíveis* e *eficazes* e, ainda, o fato de alguns professores terem manifestado mais de um motivo, organizamos e analisamos os motivos para atuar com inclusão escolar em torno das seguintes subcategorias: *Motivos compreensíveis*, *Motivos eficazes*, *Motivos compreensíveis e eficazes*.

Seguindo a perspectiva de Leontiev (2006) consideramos a inclusão escolar como atividade social quando a atuação do professor alcançar o seu objetivo: de incluir os alunos com NEE, entendendo que a inclusão desses alunos perpassa, principalmente pela apropriação que fazem dos conhecimentos historicamente produzidos, conforme veremos na análise que segue:

4.3.1 Motivos compreensíveis

Para iniciarmos as análises e reflexões tomamos como referência, como observaremos logo abaixo, os discursos de 3 dos professores participantes que expressam apenas *Motivos compreensíveis* como motivadores da atuação na área da Educação Inclusiva:

[...] é pela própria situação, porque vai chegar as crianças portadoras e eu tenho que estar apta a essa situação. Então foi o que me fez, quer dizer eu não queria deixar a situação passar não, eu teria que me adaptar a isso. Vai aparecer é... apareceu esse tempo todinho, um ou dois alunos e que poderá se estender a mais.

Então eu como formadora, como educadora tenho que estar preparada para isso [...] eu procuro não deixar essa criança como se ela fosse a prioridade da sala, mas não, ela é uma criança pra mim que eu vou considerar normal no sentido de que tenho eu que respeitar todas elas de maneira igual, igualitária. Agora para ela eu tenho que dar um tratamento especial na hora de desenvolver as suas habilidades (P 7).

*É perceber até na expressão do rosto deles [alunos com NEE] que eles se sentem quase como iguais aos outros, não se sentem tão diferentes. Porque eu já tive aluno aqui que ele se isolava, ele já... talvez porque percebendo que ele não era igual aos demais, então ele sempre estava isolado, ele nunca fazia trabalho com ninguém, já no meio do ano, finalzinho do ano ele começou a ter uma maior socialização com os colegas. **Então essa mudança que às vezes acontece é que me motiva. Vê que ele pode crescer mesmo que não seja um crescimento tão alto, mas só a questão dele já começar a se relacionar, de ele está bem com os demais colegas.** Tem essa questão da socialização mesmo, não digo nem o aprendizado em si, mas a socialização, pra ele saber conviver... Então isso pra mim já é uma motivação, porque daqui ele vai talvez dependendo da limitação dele pro mercado de trabalho. Então ele tem que saber se socializar está em grupo, formar grupo, trabalhar em grupo [...] (P 8).*

[...] Então às [vezes] eu fico com muita compaixão com eles, porque a gente sabe que a nossa realidade de uma forma ou de outra são... é muito preconceituosa. Então ele já vive numa sociedade preconceituosa se vem pra uma sala... pra uma escola de inclusão, a gente também não pode ser preconceituoso. Então a gente tem que tratar bem, gostar e amar da mesma forma que os outros. Porque a partir do momento já tem uma realidade de preconceito vem pra uma escola que diz que é “inclusão” encontra preconceito. Então vai ficar difícil pra eles [...] (P 9).

Para a professora 7, seu motivo está relacionado ao fato da escola estar recebendo estes alunos com NEE, o que para ela seria necessário se adaptar e estar apta para esta experiência.

A professora 8, narra que seu motivo é a mudança que às vezes acontece com o aluno, dele poder crescer mesmo que não seja por meio da aprendizagem. Quer dizer somente o fato dele se relacionar e estar bem com os colegas é o que a motiva atuar com alunos com NEE.

Segundo a professora 9 o que a motiva é a compaixão que sente pelo aluno com NEE, pois para essa professora a sociedade é preconceituosa, logo, devemos tratá-los bem, gostar e amá-los como os demais alunos.

Os motivos dessas 3 professoras participantes são compreensíveis, porque estão relacionados às situações vivenciadas por elas no cotidiano escolar, bem como às mudanças relacionadas à socialização dos alunos com NEE e, ainda, aos sentimentos atribuídos ao processo de inclusão destes alunos na escola regular. Vejamos a seguir, o que os demais professores participantes narram como sendo seus motivos para atuar na área da Educação Inclusiva.

4.3.2 Motivos eficazes

Constatamos nos discursos narrativos de 3 professores participantes que a base motivacional para atuar na área da Educação Inclusiva é composta apenas por motivos eficazes, como veremos abaixo:

[...] é porque eu penso que eles são seres humanos, e que precisam também como os outros precisam de educação (...) eles têm direito de conhecer como todos os outros também têm direito, direitos iguais, apesar das diferenças deles. Eles têm o mesmo direito, e porque não dar a eles a possibilidade de conhecer, levá-los a experimentar. A Arte é tão, tão legal! É tão legal o fazer artístico, é tão legal você... é... está naquela atividade artística, poder fazer, é... imagina você poder pintar uma tela sua e depois colocar essa tela e as outras pessoas apreciarem, esse gostinho, que todo ser humano tem e gosta de sentir, de se sentir importante, eles também têm, eles são iguais aos outros. Então, isso a gente não pode deixar passar eles estão lá e eles precisam de atenção como os outros alunos também (P 1).

[...] é um sonho de ver futuramente, uma educação que pode ser aplicada de forma igualitária a todas as pessoas, independente de raça, classe social e no nosso caso aqui, de uma necessidade educacional especial, enfim sonho de ver uma escola que possa receber a maior diversidade possível de alunos (P 4).

É porque eu acredito que eles fazem parte de uma sociedade, eles têm esse direito de participar efetivamente de todas as atividades. Então, meu principal motivo é esse de acreditar que a educação é para todos, sem exceção [...] o que me motiva mesmo é isso, de ver um dia essas crianças de fato participando da vida social, mesmo com as suas limitações, sendo respeitadas as suas diferenças e aí eu abraço esse trabalho a fim de alcançar esse objetivo (P 6).

Para a professora 1 o que a motiva é o fato de reconhecer que seus alunos são seres humanos e como tal possuem direito à educação, direito ao conhecimento, pois apesar das diferenças que possuem seus direitos são iguais aos direitos dos demais alunos.

No trecho narrativo do professor 4 constatamos como seu motivo o sonho de ver a educação sendo desenvolvida de forma igualitária, independente de raça, classe social e nesse caso específico, de uma NEE. Portanto, de ver a escola atendendo a diversidade de alunos.

Na mesma direção segue o trecho narrativo da professora 6, pois narra essa professora que seu motivo é o fato de acreditar que a educação é para todos e os alunos com NEE fazem parte da sociedade, tem o direito de participar de todas as atividades.

Podemos sinalizar que os motivos narrados por essas 2 professoras e por este professor são eficazes, porque estão relacionados à garantia dos direitos sociais dos alunos, sobretudo o direito a educação, ou seja, o de se humanizar. Nesse aspecto, consideramos relevante seguirmos com a análise dos demais professores.

4.3.3 Motivos compreensíveis e eficazes

Nos próximos discursos, constatamos que 4 professores participantes manifestaram motivos tanto compreensíveis como eficazes para continuar atuando na área da Educação Inclusiva. Na análise evidenciamos ao mesmo tempo os motivos compreensíveis e os eficazes do mesmo professor seguidamente, com o objetivo de estabelecermos relação entre os tipos de motivos expressos, conforme pode ser observado abaixo:

É o respeito pelo ser humano, eu sou uma pessoa que respeita toda a vida, a vida em toda sua extensão: plantas, animais... certo? E o homem é o elemento mais precioso na natureza (...) Mas eu acho que se aquele que fala cresce, o que não fala [aluno com NEE] cresce também e não só biologicamente, mas mentalmente (...) e eu sou realmente apaixonada pela causa, eu brigo, eu discuto [...] Porque essa é uma bandeira que eu carrego e que sei que é possível (P 2).

[...] Eu acho que é o que me motiva, fazendo essas formações e trabalhando com esses alunos na escola regular e na escola especial [...] É simplesmente pela visão atual que eu tenho, de homem cidadão, entendeu? De que é... como nós todos [as pessoas] com deficiência tem direitos, é assim como eles têm obrigações, eles têm os direitos deles e esse direito, mediante às leis são direitos adquiridos e que a gente não está vendo acontecer [...] eu acho que é o carinho, é o amor que a gente tem dentro da gente e que nos leva a trabalhar realmente com essas pessoas. É lógico que a gente não pode ter, não é pena, não é? Mas é alguma coisa que vem de dentro que é uma coisa às vezes até inexplicável não é, emocionante e que dá vontade de trabalhar com eles [...] e a gente fica feliz de ver alguns resultados, porque a maioria das pessoas diz que os resultados não acontecem e eu acho, acho não, eu tenho certeza que eles acontecem. Você vê as mudanças (P 3).

[...] eu gosto, eu amo ser professora [...] E a minha motivação é (...) esse amor, eu amo ser professora! Eu amo ser educadora mesmo assim [se refere às condições de trabalho do professor] [...] E quando a gente vê assim o resultado, eu me emociono [choro] eu fico olhando [aluna com NEE] hoje e como ela chegou... Isso me motiva! Mesmo sem eu, ter nenhuma especialização, eu diria sem conhecimento, porque eu leio pra tentar... Eu acho que o resultado, sabe, vê que é possível que... Porque hoje eu vejo assim, que a nossa profissão hoje está tão assim, desvalorizada e a gente vê assim os colegas tão desmotivados. Tão... eu não consigo enxergar desse jeito, sabe? Eu acho que tem jeito sim! Que a gente pode que a gente consegue... se a gente entender, que nós estamos trabalhando em prol do aluno. É pro aluno, não é pra mim, não é pra rede, porque existe muita a questão assim: Ah! A rede não está nem aí pra mim. Eu estou fazendo, eu mesmo não vou me arriscar, não vou me acabar, porque a rede não está nem aí, porque se der certo quem vai aparecer é a rede, quem vai aparecer é a direção da escola, se der certo quem vai aparecer é a Educação Especial, é isso ou aquilo, mas se der certo você vai se sentir realizado. E você fez a diferença na vida de um aluno. Você conseguiu fazer a diferença na vida de uma aluna [...] (P 5).

[...] Quando eu era professora de uma sala regular que não tinha alunos com “deficiência”, todos nós... é fácil de perceber que cada aluno tinha a sua deficiência e, eu sempre colocava os pares, a interação entre eles e um ajudando o outro, porque ajudava, assimilava mais o que ele já sabia, já passava a aprimorar mais o que ele já sabia e o outro aluno aprendia (...) E quando vem é ...um deficiente pra sala de aula, primeiro a gente fica porque a lei obriga e, segundo a gente fica [com o aluno com NEE] porque tem essa dimensão humana de você se colocar no lugar do outro, de você querer uma sociedade sem esse preconceito, uma

sociedade porque... baseado na Constituição, na igualdade, tem lá: Toda pessoa independente de sexo, cor, raça, religião tem os mesmos direitos e, isso deve ser feito. É a lei, acreditamos nessa lei (P 10).

Como motivo compreensível da professora 2 constatamos o respeito que sente pelo ser humano, pois considera o homem elemento precioso da natureza ao passo que consideramos motivo eficaz o fato dela entender que o aluno que não fala cresce, assim como os demais alunos, não somente no aspecto biológico, mas mental.

Da professora 3 destacamos como motivo compreensível as formações e o trabalho que desenvolve tanto na escola regular como especial. Já como motivos eficazes levamos em conta a visão atual de cidadão enquanto sujeito de direitos e deveres que se estende as pessoas com NEE, bem como a certeza de que a inclusão escolar com essas pessoas provoca resultados e mudanças positivas em suas vidas.

Para a professora 5 verificamos que seu motivo compreensível está relacionado à profissão que exerce, pois gosta e ama ser professora, educadora. Todavia, constatamos como sendo seu motivo eficaz os resultados que diz ser possível obter, desde que se reconheça que o trabalho é em prol do aluno e de que se consiga fazer a diferença na vida dele.

No discurso da professora 10 constatamos como sendo seu motivo compreensível a obrigatoriedade, haja vista as determinações legais de permanecer com o aluno com NEE em sala de aula. Entretanto, consideramos motivo eficaz o fato dela destacar a dimensão humana do processo educativo, bem como a interação social como condições para se atuar com esses alunos, fazendo-os apreender.

Observamos que são vários os motivos que impulsionaram os professores a atuarem na Educação Inclusiva com alunos com NEE na escola regular, pois inferimos, com Leontiev (1978b; 2006) que a base da motivação desses profissionais é multi-motivacional, ou seja, constituída por mais de um motivo. Partindo desse entendimento consideramos que nos discursos desses profissionais além de coexistirem mais de um motivo orientando a atuação nessa área, estes se diferenciam, pois consideramos uns como compreensíveis por desempenharem apenas a função de estimuladores da atividade e outros eficazes por desempenharem a função de formadores de sentidos.

Podemos inferir ainda, que os motivos compreensíveis expressos pelos professores participantes para justificarem a atuação com a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, estão relacionados, porque se trata também de motivos de ordem objetiva e subjetiva. Objetiva porque há motivos que diz respeito ao reconhecimento do direito desses alunos a educação, de se socializarem, aos resultados e mudanças obtidos com

esse processo. De ordem subjetiva porque se refere à compaixão, o amor, o carinho dentre outros motivos expressos pelos professores investigados.

Constatamos ainda que os motivos que orientam os professores participantes a atuarem com a inclusão escolar dos alunos com NEE, dão alguns indicativos dos significados e sentidos que estão sendo por eles produzidos cotidianamente na escola sobre a inclusão escolar desses alunos. Os significados e sentidos de alguns professores participantes se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva, ao passo que o de outros se distanciam, o que nos leva a pressupor que estes profissionais se apropriaram histórico e socialmente de dado significado social sobre a inclusão escolar desses alunos com NEE que não é a perspectiva defendida nesse estudo.

Como veremos, os resultados de nossa investigação aproximam-se dos resultados de outros estudos como os de Carvalho (2010) e Fernandes (2011) e se distanciam dos encontrados por Moretti (2007). Esses estudos são importantes na interpretação dos nossos resultados, porque também investigaram motivos da atuação profissional sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica de Leontiev (1978b; 2006).

Em relação aos resultados que se aproximam dos nossos, destacamos os de Carvalho (2010) em sua pesquisa realizada com professores da UFPI acerca dos motivos que orientaram a escolha e a permanência desses profissionais na docência enquanto atividade profissional e os de Fernandes (2011) sobre *sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional em instituições privadas e filantrópicas da cidade de Teresina/PI*.

No que tange a base motivacional dos profissionais investigados por essas pesquisadoras, esta se constitui por mais de um motivo, portanto, a consideraram multi-motivacional, assim como, a base dos professores que investigamos. Importante destacar ainda, das pesquisas das autoras o que diz respeito à natureza dos motivos expressos pelos professores investigados, pois fundamentadas na perspectiva de Leontiev (2006) identificaram motivos compreensíveis e eficazes e os classificaram também como motivos-estímulos e formadores de sentido, isto é, motivos que têm como função estimular a atividade e os que são formadores de sentido dessa atividade.

Em relação aos motivos compreensíveis, entendemos, com base nos estudos dessas autoras, que não há coincidência entre o motivo que estimula o profissional a agir e sua atividade. No caso específico da nossa pesquisa, os resultados encontrados comprovam também que os motivos compreensíveis que estimulam os professores a agir na inclusão escolar de alunos com NEE não coincidem com seu objeto, qual seja: o de incluir de fato estes

alunos no ensino regular, a partir da apropriação por estes alunos dos conhecimentos historicamente produzidos, o que foi evidenciado por meio da análise empreendida.

O grupo de professores participantes que nos revelou motivos compreensíveis para atuar na inclusão escolar com alunos com NEE expressam seus sentidos relacionados com compaixão e, sobretudo, socialização. O sentido relacionado à compaixão fica claro quando uma de nossas professoras afirma que:

[...] Então às vezes eu fico com muita compaixão com eles, porque a gente sabe que a nossa realidade de uma forma ou de outra é muito preconceituosa. Então ele já vive numa sociedade preconceituosa se vem pra uma sala... pra uma escola de inclusão, a gente também não pode ser preconceituoso (P 9).

Dessa fala é possível pressupor que essa professora atua na inclusão desses alunos, porque socialmente não quer ser reconhecida como pessoa preconceituosa, pois parece que a sua preocupação não é com o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, mas sim, com sua imagem social.

Já os sentidos relacionados ao significado social de que incluir é apenas integrar para socializar o aluno com NEE fica evidente quando uma das professoras justifica:

[...] Tem essa questão da socialização mesmo, não digo nem o aprendizado em si, mas a socialização, pra ele saber conviver... Então isso pra mim já é uma motivação, porque daqui ele vai talvez dependendo da limitação dele pro mercado de trabalho. Então ele tem que saber se socializar, estar em grupo, formar grupo, trabalhar em grupo [...] (P 8).

Deduzimos que tal sentido se distancia da perspectiva da Educação Inclusiva, haja vista que a função social da escola não se restringe à socialização e preparação para o mundo do trabalho, mas sim criar condições para que os alunos se desenvolvam e aprendam em todas as suas dimensões.

Ainda nos baseando nos estudos de Carvalho (2010) e Fernandes (2011) no que tange aos motivos eficazes, as autora identificaram que estes coincidem com o objeto da atividade, o que nos permite realizar mais uma aproximação com nossa pesquisa, uma vez que constatamos que os motivos eficazes que estimulam os professores a agir na inclusão de alunos com NEE coincidem com seu objeto - a inclusão escolar. Como já sinalizamos anteriormente entendemos que esse processo de fato se efetiva quando estes alunos se apropriam das produções sociais e historicamente elaboradas, o que vai para além da sua socialização no cotidiano escolar, reconhecendo a importância da educação como condição imprescindível para a humanização desses alunos.

Na análise dos dados sobre os motivos eficazes encontramos indícios de que estes motivos expressos pelos professores coincidem com o objeto da atividade, logo, desempenham a função de formadores dos sentidos que estes profissionais têm produzido sobre a inclusão escolar. Nesse aspecto, os significados e sentidos revelados estão relacionados à perspectiva da Educação Inclusiva, pois compreendem que a escola é para atender “[...] a maior diversidade possível de alunos” (P 4), pois como sinaliza uma das professoras participantes: “[...] eles fazem parte de uma sociedade, eles têm esse direito de participar efetivamente de todas as atividades [...]” (P 6), sendo assim, “[...] precisam de atenção como os outros alunos também [...]” (P 1).

Ainda nos referindo à natureza dos motivos analisados, como afirmamos anteriormente, encontramos distanciamentos dos nossos resultados com os de Moretti (2007). A autora, ancorada na mesma abordagem teórica, desenvolveu pesquisa com professores de escolas públicas que atuam no Ensino Médio sobre *O Processo de Formação de Professores de Matemática em Atividades de Ensino, ao elaborarem coletivamente situações desencadeadoras de aprendizagem*. Ao investigar os motivos dos professores para participarem de processo formativo contínuo que seria realizado durante o desenvolvimento de sua pesquisa, constatou que os motivos inicialmente verbalizados pelos professores eram apenas compreensíveis como: mudança da prática pedagógica associada ao saber-fazer, apenas pela certificação, entendimento do espaço coletivo como sendo apenas de troca de experiência, dentre outros.

Segundo a autora, estes motivos foram se constituindo em eficazes no decorrer do processo de formação desencadeado por ela, visto que a base motivacional para ensinar desses professores passou a ser constituída por motivos como: reconhecimento do espaço coletivo como de proposição de ações pedagógicas; transformação das formas de organizarem o ensino, entre outros. Essa transformação de motivos compreensíveis em eficazes foi ocorrendo na medida em que as atividades desencadeadoras de aprendizagem foram sendo desenvolvidas. Esse processo formativo provocou esse tipo de transformação, porque os professores tiveram a oportunidade de realizarem atividades coletivamente e de atribuírem novos sentidos às suas ações que foram sendo (re)organizadas pelo grupo de professores e, posteriormente, desenvolvidas com seus alunos em sala de aula.

Distanciando-nos dos resultados da pesquisa dessa autora, podemos inferir que os motivos expressos pelo nosso terceiro grupo de professores podem ser explicados, tendo por base o pressuposto de que a base motivacional da pessoa, nesse caso, dos professores, é constituída pela coexistência de vários motivos, inclusive de natureza diferente. Nesse caso,

nossos dados apontam, para a existência de motivos compreensíveis e/ou eficazes; outros tanto motivos compreensíveis como eficazes presentes na consciência dos professores participantes. Em relação a esses profissionais que apresentaram os dois tipos de motivos, inferimos ainda, que talvez o que possa ocorrer é que em dado momento a atividade seja orientada por apenas um desses tipos de motivo, pois um pode sobrepor-se ao outro, ou quem sabe até mesmo deixar de existir na consciência.

Do exposto, ressaltamos a importância dos estudos de Moretti (2007), bem como das demais autoras na análise dos nossos resultados. E, ainda, de suas contribuições, sobretudo, no que tange ao nosso entendimento de que a natureza dos motivos é sócio-histórica, haja vista que ao homem nada é dado ao nascer para que viva em sociedade. Por isso, este deve apropriar-se das produções objetivadas com o desenvolvimento social e histórico da humanidade.

Consideramos ser outra contribuição, o entendimento de que os significados e sentidos produzidos pelos professores no cotidiano escolar nos revelam seus modos de ser (pensar, sentir e agir) e, ainda, o fato de que a Educação Inclusiva, assim como os fenômenos estudados por essas autoras, é concreto, real e, por conseguinte, histórico, social e culturalmente produzido na atividade.

Por isso, consideramos importante prosseguirmos a análise dos significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, compreendendo a importância que estes profissionais atribuem a esse processo inclusivo, como outra das múltiplas determinações que constitui o objeto de estudo. Objetivamos com isso, apreendermos ainda, a consciência social que estes profissionais já desenvolveram em relação à inclusão escolar destes alunos, assim como a individual, haja vista que uma não se constitui sem a outra, conforme destacaremos a seguir.

4.4 Importância da inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular

Consideramos esta categoria, assim como as analisadas anteriormente, importante para apreensão dos significados e sentidos produzidos pelos professores sobre inclusão escolar do aluno com NEE inserido no ensino regular. Ela assume relevância neste estudo porque ao se referir à importância da inclusão escolar destes alunos, os professores expressam mais uma das múltiplas determinações que constitui o fenômeno em estudo.

Sendo assim, diante da discussão que tem emergido dos discursos dos professores, dos discursos oficiais, bem como da sociedade de modo geral sobre a exclusão/inclusão de

grupos historicamente excluídos da sociedade e, por conseguinte, da escola, como é o caso dos alunos com NEE, partimos do entendimento de que na análise do nosso objeto não poderíamos perder de vista a relação existente entre exclusão/inclusão.

No entanto, reconhecemos com Wanderley (2010), que são muitas as situações de exclusão vivenciadas pelos indivíduos e estas representam formas e sentidos variados da relação que se vive de exclusão/inclusão e, ainda, de que são múltiplos os significados que também dessa relação emergem e se manifestam histórico-socialmente. Por isso, focalizamos nesse estudo a instituição escolar como espaço de inclusão, ou seja, de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade e os professores que nela atuam como produtores destes significados e sentidos sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular.

Nesse aspecto, fundamentadas na perspectiva de Leontiev (1978; 2004b) e nos significados sociais sobre Educação Inclusiva produzidos no decurso do desenvolvimento sócio-histórico e cultural, buscamos analisar as narrativas dos professores. Essa opção se justifica porque entendemos que a inclusão escolar é fenômeno social, histórico e culturalmente produzido pelos homens na atividade que desenvolvem mediados pelas relações estabelecidas no interior das instituições e, da sociedade de maneira geral e dos homens entre si.

Ressaltamos, ainda, que compartilhamos das compreensões de Omote (2003) de que Educação Inclusiva é ensino de qualidade para todos os alunos, desenvolvido pela escola com procedimentos de ensino e adaptações curriculares permitindo se atender à diversidade, peculiaridades e necessidades desses alunos. E, ainda, do entendimento de Bueno (2008), de que a relação entre Educação Inclusiva e inclusão escolar é dialética, haja vista que a primeira se refere a objetivos sociopolíticos e estes dizem respeito a toda a sociedade e a segunda seria a materialidade destes objetivos no cotidiano escolar, logo, uma não se constitui sem a outra.

Diante disso, ressaltamos que as análises realizadas nesse estudo têm ainda, como referência, outros pressupostos da Educação Inclusiva. Entendemos com Mendes (2002), González (2003), Prieto (2006), Martins (2008), dentre outros, que aos citados anteriormente outros se articulam como: o respeito à diversidade e às diferenças humanas, o direito de pertencimento a um grupo social e de se desenvolver e aprender junto, apropriando-se da cultura material e intelectual produzida pela humanidade.

Nessa categoria, portanto, analisamos nos trechos narrativos dos professores os sentidos produzidos por estes profissionais sobre inclusão escolar, tendo a importância atribuída a esse processo como uma de suas multideterminações. E, ainda, se os sentidos

produzidos se articulam com o significado social da Educação Inclusiva, conseqüentemente, da inclusão escolar hoje. Para isso, organizamos esta categoria em duas subcategorias, quais sejam: *Sentidos que se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva e Sentidos que se distanciam da perspectiva da Educação Inclusiva*. Na análise e interpretação dessas subcategorias focamos três aspectos reveladores desses sentidos: a relação dialética entre exclusão/inclusão, dificuldades na efetivação da inclusão escolar e a importância da inclusão escolar favorecer ao desenvolvimento e/ou a aprendizagem dos alunos. Desse modo, daremos prosseguimento a análise:

4.4.1 Sentidos que se distanciam da perspectiva da Educação Inclusiva

Dos 10 professores participantes, observamos que 2 professoras atribuem sentidos à inclusão escolar de alunos com NEE que estão relacionados à socialização desses alunos no cotidiano escolar, bem como a sua autoestima. Consideramos que esses sentidos se distanciam da perspectiva da Educação Inclusiva, conforme podemos ver nos trechos discursivos abaixo:

Essas mudanças você vê e uma das mudanças, por exemplo, é a questão da autoestima do aluno, você ver que quando ele participa de alguma atividade ele é aquele aluno que fica quieto às vezes, principalmente porque eles são excluídos, deficiência intelectual, por exemplo e o com déficit de habilidades motora, eles são excluídos, sempre foram excluídos. Então, você vê que, quando eles participam de uma atividade dessa você vê o resultado, a transformação da autoestima elevada, o sorriso. Então pra mim a questão de só ver o sorriso ou bater uma mão no momento de uma aula, aquilo pra mim já são resultados gratificante e positivo (P 3).

Então eu vejo a inclusão como algo importante para o desenvolvimento desse aluno. Dele poder ter mais uma espécie de socialização com outras pessoas, dele não se limitar de estar somente com aquelas pessoas que tem o mesmo grau de dificuldade dele ou parecido. Na medida em que ele tem essa vivência, essa convivência ele pode até ter um desenvolvimento maior, eu vejo por esse lado [...] (P 8).

No trecho narrativo da professora 3, evidenciamos seu foco na autoestima do aluno, pois narra que percebe as mudanças e transformações quando o mesmo participa das atividades. E afirma que já fica satisfeita com um sorriso ou um acenar de mão na aula e vê isso como algo positivo. No entanto, não faz menção ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim como esta professora, a professora 8 atribui importância ao processo de inclusão desses alunos na escola regular, devido a oportunidade que estes alunos têm de

ampliar a rede social, assim como de conviver com pessoas que não tem as suas limitações, pois afirma que eles podem até se desenvolver.

No que tange as narrativas dessas duas professoras, verificamos que os sentidos atribuídos a inclusão dos alunos com NEE estão relacionados ao simples fato deles terem a possibilidade de desenvolver a autoestima e socializar-se com outras pessoas, bem como com seus pares na escola. Vejamos com a próxima subcategoria, o que expressam os trechos narrativos dos demais professores participantes:

4.4.2 Sentidos que se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva

Esta subcategoria apresenta trechos narrativos de 8 professores participantes acerca dos sentidos produzidos sobre a inclusão escolar. Os sentidos produzidos e/ou que estão sendo produzidos por estes professores participantes se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque compreendem que a inclusão escolar, ou seja, incluir alunos com NEE é dar-lhes condições necessárias para se desenvolver e aprender, logo, humanizar-se. Sendo assim, cabe à escola criar condições para este desenvolvimento, tendo em vista a diversidade de alunos, suas necessidades e particularidades, o que exige adaptar-se em todas as dimensões que a constitui.

Uma das professoras desse grupo, a professora 10, traz outro aspecto relacionado à Educação Inclusiva, expressando sentidos diferentes das professoras anteriormente mencionadas, haja vista que estes não se distanciam dessa perspectiva. Os sentidos dessa professora ampliam as nossas reflexões ao fazer referência aos estudos de Vigotski, conforme veremos no trecho narrativo em destaque:

*[...] Vigotski é muito claro foi o primeiro teórico que nos convenceu a respeito da interação, da importância da inclusão e de **como as interações sociais elas podem fazer com que uma pessoa ou com deficiência cognitiva ou não possa evoluir.** Então, essa aprendizagem vai ser no convívio (P 10).*

A professora 10 ao produzir seus sentidos sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE os relaciona ao papel das interações sociais vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar. Para essa professora, Vigotski foi o primeiro teórico a nos convencer dessa questão: de que esses alunos podem evoluir, mesmo com as NEE que possuem, pois é no convívio e, por meio destas interações, que vão aprender.

Os sentidos produzidos por essa professora nos revelam a importância das interações humanas e o papel destas no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita

aos alunos aprenderem uns com os outros, ou seja, aprenderem juntos. Isso porque entende ser a inclusão escolar mediadora dessas interações sociais, logo, do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos.

Dos demais profissionais, destacamos sentidos que também se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva. Primeiramente, de 3 professoras participantes que produzem seus sentidos relacionando-os à ideia contraditória do termo inclusão, ou seja, a exclusão. Além disso, sinalizaram para as barreiras que tem impossibilitado os professores de efetivarem a inclusão desses alunos no cotidiano escolar. Isso é o que observamos em seus trechos narrativos abaixo:

[...] Porque incluir não é colocar em uma sala de aula. Abrir a porta do colégio e colocar essa criança pra dentro. Incluir vai além de abrir as portas do colégio [...] incluir vai além de fazer uma rampa, vai além de colocar uma sala de recursos, vai, além disso. Incluir é fazer com que aquele sujeito se sinta útil e possa é desfrutar de um bem comum que é a educação. Isso pra mim é inclusão. E, é o que eu não vejo acontecendo de fato, está escrito, mas não está sendo feito ou está sendo feito de forma muito lenta e que não está acompanhando a demanda [...] (P 1).

[...] Agora, aqui no município se eu não me engano, a inclusão começou no ano de 2004, assim, de trazerem alunos com deficiência auditiva para a inclusão nas escolas do município, quer dizer, consideram isso inclusão, eu não. Eu acho que não é um processo de inclusão, ou melhor, pode até ser de inclusão, mas, ela não atende ao pré-requisito legal, é... vamos dizer de condições para fazer um processo que legalmente dê uma resposta inclusiva, uma vez que as escolas não estão equipadas para tal procedimento (...) Não quero dizer que o município não faz inclusão, faz; mas há um vazio bem grande, vazio de metodologias, equipamentos, ambiental para que isso realmente seja considerado o que diz a palavra inclusão, o sentido real da inclusão [...] (P 2).

[...] Porque no meu ponto de vista inclusão não é só colocar junto, pra mim é interagir, é apoiar, é ter uma equipe especializada, nós temos uma sala de recurso aqui, mas tem as suas deficiências também, precisa de muita coisa para melhorar [...] Então, a inclusão pra mim é isso (...) é você interagir com o outro, respeitar as diferenças do outro, é você se preocupar e assim, aprender com essas experiências que são diferentes das suas e compartilhar com os outros [...] (P 6).

Para a professora 1, verificamos que incluir não é somente colocar em sala de aula, abrir a porta do colégio, colocar a criança dentro, porém é fazer com que o aluno se sinta útil, desfrute de um bem comum que é a educação, o que para essa professora vai além da colocação de uma rampa e uma sala de recursos na escola.

A professora 2 ressalta que o município começou a trazer alunos com deficiência auditiva para as escolas em 2004 e considera isso inclusão. Como afirma pode até ser que seja, mas a escola não atende ao pré-requisito legal, ou seja, de condições para fazer um processo que dê uma resposta que atenda às necessidades dos alunos, ou seja, inclusiva, pois

não disponibiliza de equipamentos para tal. Ressalta, ainda, que a falta de metodologias, equipamentos e ambiente adequado inviabilizam a efetivação da inclusão.

Na mesma direção, vai a fala da professora 6, pois essa professora ressalta que a sala de recurso também tem suas deficiências e que a inclusão não é colocar somente junto, mas sim: interagir, apoiar e ter uma equipe especializada. E, além disso, é você se preocupar, aprender e compartilhar experiências que são diferentes das suas.

Nas narrativas desses professores participantes, constatamos a ênfase dada à dialética da exclusão/inclusão como forma de expressarem seus sentidos, ou seja, as contradições e a dinâmica do cotidiano escolar. Assim, ao estabelecerem essa relação evidenciam a falta de condições tanto subjetiva dos professores como das objetivas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA, bem como das escolas. Desse modo, ao estabelecerem essa relação dialética entre exclusão/inclusão 2 dessas professoras já sinalizam para essas questões.

Nesse aspecto, daremos destaque a mais 4 trechos narrativos que também se encontram relacionados ao que foi sinalizado por essas duas professoras participantes. Os professores que seguem produzem seus sentidos sobre inclusão escolar, relacionando-os às dificuldades enfrentadas na escola como: barreiras arquitetônicas e falta de formação para atuar nessa perspectiva. E, ainda, a aspectos que se relacionam especificamente a essa perspectiva como o respeito à diversidade, às diferenças, sinalizando para o direito dos alunos com NEE terem uma vida “normal” no cotidiano da escola. Vejamos agora, esses trechos narrativos:

[...] a inclusão na verdade é um modelo perfeito de educação que nós temos. Perfeito, mas que na verdade nós estamos vivendo um momento de adequação desse modelo, porque a inclusão na verdade ela tem que ser feita partindo do pressuposto de duas vertentes: a inclusão tem que passar pela adaptação do espaço. A escola tem que se adaptar fisicamente e também quanto aos seus recursos humanos, os professores também [tem] que ter uma preparação, tem que ter um... tem que passar por uma especialização para que possa receber os seus alunos com a maior diversidade possível, de deficiência... E é isso aí, é o momento que nós estamos vivendo agora. Está havendo preocupação das escolas cada vez mais estarem se preparando pra receber esses alunos (P 4).

*[...] E eu tenho vivenciado isso, essa questão, porque aqui na escola a gente tem muitos alunos... não têm muitos, mas tem alguns alunos que estão incluídos na sala regular com necessidades especiais (...) e, eu posso falar especificamente de [aluna com NEE] (...) **ela convivendo com as crianças, ela foi mudando.** E as crianças inicialmente elas também tinham medo, era medo que eles tinham dela, eles tinham muito medo dela exatamente, porque ela era maior que eles, porque ela é bem crescida, ela é bem grandona, é maior do que eles e era agressiva. Então, ela batia muito neles e eles tinham muito medo e **ela foi mudando** (...) **eles foram se acostumando com ela e eles foram aprendendo a gostar dela e eu acho que é esse um dos pontos cruciais dessa inclusão a questão do respeito, porque eles passam a respeitar as crianças com as deficiências que elas têm e eles deixam de***

discriminá-las [...] eles são trabalhados também na sala de recursos, as professoras das salas de recursos elas recebem essa formação (...) Agora eu acho que falta... porque como eu te falei, eu não tenho, eu não sei como é realmente, qual é o credo, como é que a Educação Especial trabalha, realmente eu não sei (P 5).

A inclusão ela é importante, porque está acontecendo de maneira geral. Então nós temos que nos adaptar a essa circunstância, não é só aqui, é a nível nacional, a nível mundial. Então, nós precisamos estar apto a essa situação e que na realidade (...) Não foi vista dessa forma, se termina copiando, porque estar o tema do momento, mas não se dá um preparo, um apoio pra essa inclusão (...) o problema esta aí, as crianças portadoras estão vindo e nós é que temos que nos preparar para recebê-las. Então foi dessa forma que eu tive que me adaptar me preparar para essa situação (P 7).

[...] quando a gente começa a falar em inclusão a gente quer incluir. É fundamental os alunos de inclusão ter dentro da vida escolar, essa vida normal, do cotidiano normal como os outros alunos normais. Porém eu vejo o seguinte: de que forma a gente vai fazer essa inclusão? [...] Então tem que haver todo um trabalho, tem que haver toda uma preparação não só com o professor, mas com os funcionários que participam do dia a dia escolar. E com os próprios alunos colegas de sala (P 9).

O professor 4, destaca que a inclusão é o modelo perfeito de educação, momento que estamos vivendo, ou seja, de sua adaptação, porque a Educação Inclusiva para esse professor parte de duas vertentes: adaptação física das escolas e preparação de seus recursos humanos e, em especial, o professor. Para este profissional, os professores precisam se especializar para trabalhar com a maior diversidade possível de alunos, de deficiências.

A professora 5, apoiando-se na sua atuação com uma aluna com NEE, destaca que com a convivência a aluna foi mudando e que os demais alunos foram se acostumando e aprendendo a gostar dela. Por isso, acha ponto crucial da inclusão: a questão do respeito. Entendemos que para essa professora, os alunos passam a não discriminar essas crianças, mas respeitá-las com suas deficiências. Como não participa das formações, destaca que não sabe como a Educação Especial trabalha, tampouco em que se fundamenta.

Nessa direção, a professora 7 reconhece a importância da inclusão desses alunos e evidencia que se precisa estar apto a essa circunstância e situação, porque a inclusão está acontecendo de maneira geral. Afirma ainda que a inclusão não foi vista dessa forma e por ser tema do momento como consequência apenas são copiados outros modelos. Além disso, ressalta, a não preparação e a falta de apoio que dificultam sua implantação. No entanto, para essa professora é o professor que deve preparar-se para receber esses alunos na escola.

A professora 9 ressalta que para ela quando se fala em inclusão se quer incluir. Por isso, reconhece que é fundamental o aluno com NEE ter uma vida normal no cotidiano escolar, como os ditos “normais”. Mas, segundo essa professora, para que esse processo de

inclusão venha de fato ocorrer deve-se preparar não somente o professor, mas funcionários e alunos nas escolas.

Com as análises desses trechos narrativos, notamos que esses profissionais, ao atribuírem sentidos à inclusão escolar, ressaltam dificuldades enfrentadas de modo geral pelos profissionais da educação. Entretanto, dão ênfase às suas necessidades, inclusive de formação e, ainda, de adequação das escolas para efetivação do processo de inclusão especificamente da realidade em que estão atuando. Ao fazerem isso, também expressam alguns dos pressupostos subjacentes a perspectiva da Educação Inclusiva.

No que tange a análise dos sentidos produzidos pelos professores participantes da primeira subcategoria, inferimos que os sentidos por eles produzidos sobre a inclusão escolar do aluno com NEE relacionados à importância que atribuem a esse processo, se distanciam da perspectiva da Educação Inclusiva. Por outro lado, pressupomos que estes sentidos se aproximam de outro significado social, pois estes profissionais de uma forma ou de outra parecem ter suas práticas pedagógicas direcionadas a determinados objetivos. Portanto, os sentidos que estes profissionais têm produzidos expressam a apropriação que fazem de determinadas significações e estas podem estar subsidiando o desenvolvimento de sua atividade de ensino na escola.

Já a segunda subcategoria, nos dá indícios de que os professores participantes, ao expressarem seus sentidos sobre a inclusão escolar, tendo em vista a importância desse processo para o aluno com NEE, revelam sentidos que se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva. Pressupomos também, que esses indícios de sentidos se articulam com o contexto social mais amplo e local, dadas às críticas que fazem das situações vivenciadas em relação à dialética da exclusão/inclusão, dos limites e possibilidades de efetivação de uma Educação Inclusiva, que atenda a todos, inclusive esses alunos com NEE.

Com base na análise dessas subcategorias, inferimos que os sentidos produzidos pelos professores participantes se constituem de modo dialético, portanto, expressam suas condições subjetivas que se objetivam nas experiências e vivências com os alunos com NEE. Expressam também suas condições objetivas que se materializam nos limites apontados impostos à implantação e/ou implementação da Educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA.

A esse despeito, embora os professores participantes, agrupados na primeira subcategoria, reconheçam a importância da inclusão escolar dos alunos com NEE, tendo como foco o aluno e questões como autoestima e, sobretudo, a socialização, consideramos os sentidos destes profissionais distantes da perspectiva da Educação Inclusiva, pois como

mencionado anteriormente concebemos essa perspectiva como ensino de qualidade para todos, determinado ao alcance de certos objetivos e de que este ensino perpassa pela questão da apropriação pelos alunos com NEE da cultura socialmente produzida (OMOTE, 2003; BUENO, 2008; LEONTIEV, 1978; 2004b).

Dada a intencionalidade do processo educativo, bem como dos objetivos que direcionam a atividade de ensino das professoras deste primeiro grupo, partimos do pressuposto de que incluir está além de se contribuir com a autoestima do aluno, pois o que se objetiva não é somente ver “[...] a transformação da autoestima [...]” (P 3), mas proporcionar aos alunos com NEE condições de se desenvolverem e aprenderem juntos, haja vista que a escola não é espaço apenas para esse aluno “[...] poder ter mais uma espécie de socialização com outras pessoas [...]” (P 8).

Como vimos, com Leontiev (1978; 2004b), nada é dado ao homem, este deve apropriar-se dos fenômenos e objetos elaborados pelas gerações que o antecederam e essa questão deve direcionar essa atividade na escola. Portanto, entendemos que para essas professoras, basta que sejam dadas essas condições para que o aluno com NEE se desenvolva, pois entendem o desenvolvimento desses alunos nessa direção, pois basta que lhes sejam dadas às condições para se socializarem, logo, de conviverem com seus pares e/ou melhorar sua autoestima, questões que se distanciam da perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, reconhecemos com Prieto (2006, p.37-38) o distanciamento dos discursos dessas professoras participantes com a perspectiva da Educação Inclusiva e sua aproximação com o seguinte significado social: o da Integração Escolar, haja vista o objetivo desta, qual seja: “[...] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a ela disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normais e padrões da sociedade”.

No que diz respeito a esse significado social, bem como a sua influência na atuação desses professores participantes, a pesquisa de Leite (2006) realizada com professores e diretores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA, visando analisar como vinha ocorrendo a inclusão escolar de alunos com deficiência mental³⁷ no Ensino Fundamental, nos ajuda a situar histórico-socialmente estes profissionais. A autora constatou que a referida Rede Pública Municipal desenvolvia não a inclusão propriamente dita, mas um trabalho na perspectiva da Integração Escolar, porque mantinha as modalidades de atendimento da Educação Especial, a exemplo, das classes especiais que segundo a autora

³⁷ Terminologia utilizada na época do desenvolvimento da pesquisa.

serviam de espaços de preparação dos alunos com NEE para inserção destes no ensino regular.

Essa perspectiva, segundo a autora, se aproxima muito mais da Educação Integradora do que da Educação Inclusiva, o que coaduna com os resultados de nossa investigação, pois os sentidos produzidos por duas de nossas professoras participantes se aproximam desse significado social. Além dessa constatação, outro achado de sua pesquisa diz respeito aos benefícios da inclusão para a escola, bem como para a sociedade. Ou seja, o fato de se entender que a Educação Inclusiva se limitaria ao simples fato de aprendermos a conviver e a lidar com essas pessoas, o que está em consonância com os sentidos produzidos pelas professoras as quais citamos anteriormente.

Distanciando-se da crítica de Leite (2006) de que a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA não desenvolve inclusão, mas sim a Integração Escolar dos alunos, Alcântara (2011, p.138) prefere destacar que “[...] as imposições da governabilidade neoliberal que sempre advém de um ideal de globalização, não se encaixam automaticamente em todas as regiões [...]”, logo, não cabe na sua totalidade para a referida rede. O autor segue afirmando que esta Rede de Ensino Municipal, bem como os setores responsáveis pela implantação e/ou implementação das políticas de inclusão na área educacional e, em especial, a SAEE diz que em virtude das releituras das políticas, esta rede ainda passa por processos transitórios. Isso nos permite inferir que outros significados sociais estejam subsidiando os saberes-fazer dos professores dessa rede de ensino.

A questão acima se aproxima de nossos resultados. Isso porque nos dá indícios de que outros significados sociais estão sendo produzidos e de que estes podem estar orientando as atividades que os nossos professores participantes desenvolvem na escola, inclusive em relação à inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular. Nesse caso, destacamos a fala da professora 10 que ao produzir seus sentidos dá ênfase ao papel das interações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, destacando a importância da inclusão e afirma que “[...] *Vigotski é muito claro foi o primeiro teórico que nos convenceu a respeito da interação, da importância da inclusão [...]*”.

Para compreendermos os sentidos dessa professora, cabe destacarmos as contribuições de Murta e Aguiar (2004) acerca desse debate, pois as autoras destacam que ao se apontar em Vigotski elementos que nos ajudam a entender a inclusão do aluno com NEE na escola regular, ou seja, na Educação Inclusiva é fundamental seus estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Essa questão nos leva a pressupor que talvez ao se referir que “[...] *com as interações sociais elas podem fazer com que uma pessoa ou com deficiência*

cognitiva ou não possa evoluir [...]”, a professora esteja relacionando o seu entendimento de evoluir com os dois elementos sinalizados pelas autoras, mas isso não fica explícito no seu discurso.

No entanto, inferimos que seus sentidos se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva, porque observamos também que a base motivacional dessa professora apresenta tanto motivos compreensíveis como eficazes, ou seja, coexistem os dois tipos de motivos, aqueles que estimulam sua atividade, mas também os que a ela lhes dão sentido. Portanto, para compreendermos seus sentidos ainda, com base em Murta e Aguiar (2004, p.10), destacamos:

[...] Vigotski propõe que as atividades educativas sejam direcionadas à zona de desenvolvimento próximo e realizadas em contextos interativos, nos quais as pessoas que rodeiam as crianças constituam companheiras ativas que mediatizam a conduta da criança, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ainda, com o objetivo de prosseguirmos com essas reflexões sobre a inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, analisamos os sentidos produzidos pelos demais professores desse segundo grupo. Além da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, outra questão que se evidencia como essencial para análise dos sentidos pelos professores produzidos diz respeito à relação entre exclusão/inclusão. Nesse aspecto, cabe destacamos que os discursos em torno da exclusão/inclusão hoje, fazem parte dos discursos oficiais, da mídia, das organizações governamentais, ONG's, dentre outros. Portanto, procura-se compreender a partir dessa relação entre esses termos contraditórios como têm historicamente ocorrido à desvinculação dos indivíduos de seus direitos sociais, civis e políticos, ora para dar-lhes igualdade de oportunidades, ora para se justificar as desigualdades sociais.

Dentre os direitos sociais, a educação nesse contexto tem assumido papel relevante na sociedade brasileira, pois se compreende que para o desenvolvimento da sociedade, bem como da pessoa humana esta assume papel relevante e, conseqüentemente, a escola tem se constituindo nesse espaço por excelência de socialização e apropriação dos conhecimentos sócio-históricos e culturalmente produzidos, haja vista a intencionalidade que se apresenta no processo educativo. No entanto, no que tange a sua função social, entendemos, com Damasceno (2005), que esta ora assume também papel de reprodutora das relações sociais postas, ora de transformadora dessas relações. Isso porque são inúmeras as relações de exclusão/inclusão que se materializam em seu interior, determinadas pelo contexto socioeconômico e político, ou seja, por múltiplas determinações.

Essas reflexões nos dão indícios de que os professores que seguem após a professora anteriormente mencionada, têm atribuído importância à inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, logo, têm produzidos seus sentidos em relação com o contexto socioeconômico, político e cultural. Estes profissionais assim o fazem, destacando a relação dialética entre exclusão/inclusão, o que nos remete aos postulados de Martins (1997) e Sawaia (2010) de que a sociedade capitalista exclui para incluir, nem que seja de outra forma, a partir de sua própria lógica, o que coaduna com uma perspectiva de inclusão social e educacional marginal e/ou perversa.

Foi nessa direção que analisamos os sentidos produzidos por estes profissionais, que seus sentidos se aproximam da perspectiva da Educação Inclusiva. Esses professores participantes ao expressarem seus sentidos relacionados ao significado social hoje da Educação Inclusiva e, por conseguinte, da inclusão escolar, dão ênfase ao que é e não é ao mesmo tempo uma Educação Inclusiva, portanto, estabelecem relações entre exclusão/inclusão. Nessa direção, os professores participantes reconhecem que incluir “[...] não é colocar em uma sala de aula. Abrir a porta do colégio e colocar essa criança pra dentro [...]” (P 1), tampouco “[...] só colocar junto [...]” (P 6). Portanto, incluir como afirma uma de nossas professoras: “[...] vai além de fazer uma rampa, vai além de colocar uma sala de recursos [...]” (P 1).

Prieto (2006, p.49) nos ajuda a entender essa relação posta nos discursos de nossas professoras participantes, pois para essa autora, inclusão escolar e social deve ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”. Portanto, a inclusão escolar é fenômeno social, histórico e culturalmente produzido e esta perpassa por questões além do acesso, porque “[...] incluir é fazer com que aquele sujeito se sinta útil e possa é desfrutar de um bem comum que é a educação [...]” (P 1). Este sentido de inclusão, expresso por uma de nossas professoras, se aproxima da perspectiva da Educação Inclusiva, mesmo a professora não esclarecendo o que entende por educação.

Convém ressaltar que a inserção dessa professora na área da Educação Inclusiva não ocorreu na escola regular, mas sim, em instituição que trabalha com crianças e adolescentes em situação de risco social. Por isso, pressupomos ainda, que ao se referir à educação como bem comum esteja relacionando-a ao direito de todas as pessoas excluídas à educação não somente ao aluno com NEE, o que vai se aproximar também do significado social da Educação Inclusiva.

Nessa direção, duas professoras participantes expressam sentidos relacionados ao respeito às diferenças dos alunos com NEE. No entanto, ressaltamos que concebemos as diferenças como inerente a qualquer ser humano e as desigualdades como construções sócio-históricas e culturais do gênero humano (FIGUEIREDO, 2002). Essas reflexões nos permitem analisar os sentidos que estão produzindo sobre a inclusão do aluno com NEE. Como afirma uma dessas professoras inclusão “[...] é você interagir com o outro, respeitar as diferenças do outro, é você se preocupar e assim, aprender com essas experiências que são diferentes das suas e compartilhar com os outros [...]”(P 6). Podemos pressupor que diferente das professoras do primeiro grupo, essa professora sinaliza para a importância da interação dos alunos e do respeito às suas diferenças, reconhecendo que estes alunos aprendem e também ensinam ao compartilharem suas experiências.

No que tange ainda às diferenças, destacamos que estas se constituem em um dos pressupostos da Educação Inclusiva, pois como são inerentes a pessoa humana, tornando-a única e singular, cabe à escola desenvolver situações desencadeadoras de aprendizagem que eliminem as barreiras atitudinais nas escolas, pois como sinaliza uma de nossas professoras, com base na sua experiência: “[...] eles passam a respeitar as crianças com as deficiências que elas têm e eles deixam de discriminá-las [...]”(P 5). Isso nos conduz ao pressuposto de Leite (2006, p.53) de que:

[...] a inclusão implica, em primeiro lugar na aceitação de todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si, o que acontecerá realmente quando todas as escolas se modificarem. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em todas as propostas pedagógicas, metodológicas e administrativas.

É nessa direção, que outra professora expressa seus sentidos sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE, pois afirma que não considera que a rede de ensino adote essa perspectiva, haja vista a falta de equipamentos, metodologias e ambiente que “[...] dê uma resposta inclusiva, uma vez que as escolas não estão equipadas para tal procedimento” (P 2). Nessa mesma direção, seguem os discursos dos demais professores participantes os quais consideramos aproximarem-se da perspectiva da Educação Inclusiva e convergirem em relação às dificuldades apontadas com pesquisas realizadas.

Os resultados dessas pesquisas, assim como os nossos, evidenciam inúmeros fatores que dificultam a efetivação de uma Educação Inclusiva, pois as pesquisas de Silva (2004), Russo (2007), Zanata (2004) e Oliveira (2009) desenvolvidos sobre práticas pedagógicas de professores com a inclusão de alunos com NEE, demonstram que os

profissionais e, em especial, os professores, sentem dificuldades para incluir os alunos em suas atividades acadêmicas em virtude de vários aspectos: barreiras arquitetônicas, falta de recursos pedagógicos adaptados, existência de preconceitos por parte de alguns segmentos da comunidade escolar, desarticulação entre os professores do ensino regular e os profissionais especializados, classes superlotadas, ausência de trabalho coletivo e, ainda, inadequada formação que responda às singularidades de todos os alunos, inclusive daqueles com NEE.

Todos esses fatores devem ser considerados. No entanto, acreditamos que a depender dos significados e sentidos atribuídos pelos professores ao processo de inclusão escolar do aluno com NEE, eles podem estar (re)significando seus modos de atuação de forma a aproximar-se mais da perspectiva atual da Educação Inclusiva e, quiçá, da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, os sentidos produzidos e/ou que estão produzindo já nos dão indícios de que estes se aproximam dessa perspectiva, pois o professor que apresenta deficiência visual, tendo em vista a sua inserção na Inclusão Escolar, como vimos ter se iniciado na área da Educação Especial, este profissional ampliou seus sentidos em torno da questão e afirma que para o professor desenvolver um trabalho nessa perspectiva precisa se especializar “[...] *para que possa receber os seus alunos com a maior diversidade possível, de deficiência [...]*” (P 4), pois como sinaliza uma de nossas professoras “[...] *o problema esta aí, as crianças portadoras estão vindo e nós é que temos que nos preparar para recebê-las [...]*” (P 7).

Sendo assim, compreendemos que ao (re)significar seus modos de atuar, os professores poderão contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na medida em que oportunizarem a estes alunos, situações de aprendizagens que possibilitem interagir, respeitando às diferenças inerentes a cada um.

Nesse contexto, reconhecemos a importância da inclusão escolar desses alunos. Para uma de nossas professoras “[...] *É fundamental os alunos de inclusão ter dentro da vida escolar, essa vida normal, do cotidiano normal como os outros alunos normais. [...]*” (P 9). O que não implica naturalizar suas diferenças e tampouco a diversidade, pois compartilhamos, assim como Murta e Aguiar (2004, p.4), de que a perspectiva que nos fundamenta “[...] reconhece e defende a ideia de que as condições de vida encontradas na sociedade pelo deficiente são frutos da própria construção dos homens, ou seja, são produzidas sócio-historicamente, portanto passíveis de serem transformadas [...]”.

Por isso, reconhecemos a importância da inclusão escolar desses alunos, bem como dos significados e sentidos produzidos e/ou que os professores estão produzindo sobre a

inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular, pois na perspectiva de Leontiev (1978, p.95): “[...] a realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular [...]”. Isso nos possibilita destacar que seus sentidos refletem suas subjetividades e estas nos revelam o vivido em suas relações sociais, ou seja, o que se vive socialmente, pressuposto que vai ao encontro da perspectiva de Leontiev (1978; 2004b). A seguir, tecemos nossas considerações finais acerca de nossos resultados com esse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desse estudo partimos do entendimento de que a realidade social pode ser explicada, desde que o pesquisador delimite dado fenômeno dessa realidade, tomando-o como objeto de estudo e considerando-o como processo, isto é, como algo que se constituiu ao longo da história da humanidade e que está em constante movimento. Esse entendimento nos levou ao desenvolvimento de estudo teórico e de uma pesquisa empírica com o objetivo de investigar os significados e os sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre a inclusão escolar de alunos com NEE e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para darmos conta desse objetivo nos fundamentamos em alguns pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, em especial, nos conceitos de significado social e sentido pessoal de Leontiev (1978; 2004b). A opção por estes pressupostos se justifica pelo fato destes terem nos permitido entender a Educação Inclusiva e, por conseguinte, a inclusão escolar como fenômeno sócio-histórico e cultural, portanto, como síntese de múltiplas determinações. Permitiu entender também que os significados dos fenômenos, sobretudo, os sociais se formam e se transformam no decurso do desenvolvimento sócio-histórico e cultural da humanidade e são apropriados pelo indivíduo nas interações que estabelece com o mundo: cultura, a estrutura social, os outros indivíduos e ele mesmo, atribuindo-lhes sentido pessoal.

Além desses pressupostos teóricos, fundamentamo-nos nas ideias de autores como Vanderley (2010), Veras (2010), Sawaia (2010), Martins (1997), dentre outros, que tomam as categorias exclusão e inclusão para orientar o pensamento do pesquisador na compreensão e explicação desses fenômenos, ajudando-nos a entender os movimentos e contradições, logo, como se materializam na sociedade e em outros contextos sociais como o escolar. No caso do nosso estudo essas duas categorias evidenciaram que a dialética da exclusão/inclusão, ou seja, da inclusão perversa e/ou marginal, notadamente da exclusão expressa os diferentes modos como os alunos com NEE estão sendo incluídos no cotidiano escolar e, ainda, como tem se constituído os sentidos produzidos pelos professores acerca da inclusão escolar desses alunos no ensino regular.

Também estudamos algumas declarações que emergiram dos movimentos mundiais sobre Educação para Todos, sobretudo, as da última década (1990) do século passado para entendermos como se consolidou esse movimento em prol de uma educação democrática, logo, inclusiva.

Para apreendermos as múltiplas determinações que constituem a essência de nosso objeto de estudo, refletimos ainda, com Pereira (1980), Bianchetti (1998), Mantoan (1998), Omote (2003), Oliveira (2004), Mazzota (2005), Bueno (2008) dentre outros sobre as perspectivas que têm orientado o atendimento social e escolar do aluno com NEE ao longo da história da educação brasileira. Este percurso histórico contribuiu na análise e discussão dos resultados e nos possibilitou compreender algumas das significações sociais elaboradas em torno da Educação Inclusiva e, por conseguinte, sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular.

Hoje, as significações sociais que devem orientar as práticas educativas estão sistematizadas em torno do que se denomina perspectiva da Educação Inclusiva. De modo geral, essa perspectiva visa garantir oportunidades educacionais a todos, independente de condições socioeconômicas, políticas, ideológicas, etnoculturais e psicossociais. E cabe à escola considerar a diversidade manifestada, mas também as singularidades e necessidades dos alunos, proporcionando a todos, inclusive àqueles com NEE condições de permanecerem e participarem das atividades com sucesso em suas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

Tomando como parâmetro esses pressupostos, para análise dos dados e discussão dos resultados, apreendemos algumas das múltiplas determinações que constituíram e estão constituindo os significados e sentidos dos professores pesquisados acerca da inclusão escolar de alunos com NEE e, ainda, suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva. Essas determinações foram sistematizadas em torno das seguintes categorias: Caracterização socioprofissional e formativa dos professores; Fatores que direcionaram a inserção dos professores na área da Educação Inclusiva; Motivos para atuar na Educação Inclusiva e Importância da inclusão escolar do aluno com NEE no ensino regular.

Em relação à caracterização socioprofissional e formativa dos professores, os resultados nos revelaram que a maioria dos professores participantes é do sexo feminino e está na faixa etária entre 30-50 anos. Nessa faixa de idade é possível supormos que estes profissionais tanto se apropriam como refletem sobre as diversas situações vivenciadas por eles na escola e que os impede de atuar com alunos com NEE. No que tange às condições de trabalho, observamos que ao buscarem melhores condições de vida, os professores passam a atuar em outros espaços, o que ocasiona uma sobrecarga de atividades. Isso tem comprometido a qualidade do trabalho e, por conseguinte, a atuação com esses alunos, haja vista esta demandar maior tempo na instituição em função das particularidades e necessidades desses alunos.

Observamos ainda, que alguns professores estão atuando na docência há vários anos, sobretudo, na inclusão do aluno com NEE, pois iniciaram esse tipo de atuação antes mesmo de adentrarem na escola regular; outros estão em início de carreira, portanto, sem muita experiência para atuar na inclusão escolar. No entanto, independente de termos professores mais experiente e outros menos, constatamos que todos estão vivenciando de acordo com seu ciclo de vida profissional a fase de estabilização em que se dá a consolidação de saberes e habilidades porque, como vimos, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA vem passando por momentos transitórios e de (re) leituras das políticas educacionais de inclusão, principalmente, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na análise dos dados relativos à formação inicial, contínua e aos cursos complementares a estas formações, observamos que mesmo os professores que informaram ter participado de alguns cursos que abordaram saberes específicos das áreas de Educação Especial e Inclusiva, a maioria diz não ter formação, tampouco saberes destas áreas para atuar com essa especificidade. Ainda que tenham realizado processos formativos antes e após iniciarem suas atuações, deixaram claro que não foram formados para esse tipo de atuação, portanto, não se sentem preparados. Assim, a análise tanto da formação, quanto dos demais aspectos mencionados anteriormente, nos conduziram aos sentidos que revelam as condições objetivas dos professores para atuar na inclusão escolar, bem como suas reais necessidades para esse tipo de atuação.

Em relação aos fatores que direcionaram os professores a se inserirem na área da Educação Inclusiva, estes também demonstraram que de fato os profissionais começaram atuar sem formação específica. Uns se inseriram na área porque as escolas começaram a receber esses alunos e mesmo sem experiência e conhecimentos sobre Educação Especial, foram colocados para exercerem esse tipo de atuação, o que segundo eles caracterizou imposição da própria rede de ensino e das escolas, pois não optaram em atuar com alunos com NEE. Já para outros profissionais, essa inserção ocorreu por desejo e interesse, decorrentes de experiências e vivências sociais e educacionais como pessoa/aluno com NEE e/ou como profissional que já atuava na área da Educação Especial.

Os resultados ainda evidenciaram que alguns desses professores não iniciaram esse tipo de atuação na escola regular, tampouco com a inclusão de alunos com NEE, o que nos mostrou que a exclusão escolar não está desvinculada de outras formas de exclusão como a social e nem tem origens diversas. Portanto, assim como outras formas de exclusão, a sua superação também exige profundas mudanças sociais e, por conseguinte, estruturais dos

sistemas de ensino e das instituições escolares. Nesse aspecto, podemos afirmar que os sentidos sobre inclusão escolar produzidos com a inserção nessa área estão relacionados às histórias de vida-formação e atuação desses profissionais e deram mais indícios que os sentidos expressam o reconhecimento das limitações dos alunos, mas também o fato de que podem ajudá-los em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, apesar de suas limitações.

Os motivos para atuar na área da Educação Inclusiva se constituíram em outro aspecto que determinou a apreensão dos sentidos produzidos sobre inclusão escolar. Observamos que a base motivacional do professor que está atuando na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA com inclusão escolar do aluno com NEE é constituída por vários motivos e estes têm natureza distinta. A natureza desses motivos foi compreendida tomando como base a classificação e denominação de Leontiev (2006): motivos compreensíveis e/ou eficazes. Observamos ainda que os primeiros por estimularem apenas a atividade de incluir os alunos com NEE na escola não coincidem com o objeto desta, já os segundos coincidem por serem formadores de sentido, ou seja, os professores atribuem sentido a inclusão escolar desses alunos. Constatamos também com os resultados que para alguns professores os motivos para atuar na inclusão escolar são eficazes e compreensíveis, pois coexistem em suas consciências. Em síntese, os motivos dos professores para atuarem na Educação Inclusiva revelam sentidos que materializam sentimentos como compaixão e, ainda, a oportunidade de conviverem socialmente, ou seja, de se socializarem. Também mostram que os professores reconhecem que se deve respeitar a diversidade humana e os direitos sociais desses alunos, dentre esses direitos, o educacional.

Ao analisarmos a importância atribuída pelos professores à inclusão escolar do aluno com NEE, apreendemos mais uma determinação que tem constituído os sentidos em questão e, ainda, o tipo de articulação desses sentidos com a perspectiva da Educação Inclusiva. Para alguns dos professores a inclusão escolar é importante porque possibilita a integração dos alunos com NEE no cotidiano escolar e isso pode melhorar sua autoestima. Outros ao ressaltar essa importância revelam que incluir não é apenas colocar junto, mas respeitar a diversidade e as diferenças desses alunos e, ainda, proporcionar atividades que de fato os alunos possam interagir, compartilhar experiências diferentes das suas, ou seja, aprender e se desenvolver por meio das interações sociais. Dada a importância que atribuem verificamos que os primeiros sentidos expressos pelos professores a inclusão escolar de alunos com NEE não têm relação direta com o seu atual significado social, haja vista que há

distanciamento entre ambos. Já os outros sentidos estão articulados, pois se aproximam do significado social atribuído hoje à perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa análise nos revelou outro dado importante em relação aos sentidos dos professores que se distanciam do significado social da Educação Inclusiva, pois estes se encontram articulados a outra significação social que é o da Integração Escolar e que provavelmente está subsidiando as práticas de boa parte dos professores que atuam com Educação Inclusiva hoje. É importante ressaltarmos que é essa perspectiva que nas décadas de 1960 e 1970 fundamentava as políticas e práticas de Educação Especial, logo, o atendimento escolar oferecido a estes alunos tanto na escola e/ou classe especiais ou mesmo quando da inserção desses alunos no ensino regular.

No decorrer da discussão sobre essas categorias de análise que consideramos algumas das multideterminações que constituíram e estão constituindo os sentidos sobre inclusão escolar do grupo pesquisado, observamos que a questão das condições relacionadas às barreiras arquitetônicas, equipamentos, metodologias dentre outras que impede a atuação desses professores na perspectiva da Educação Inclusiva foram recorrentes em suas narrativas. No entanto, a reflexão desses profissionais em torno da formação ganhou centralidade e as críticas foram feitas tanto à formação inicial como à contínua, pois de modo geral estes profissionais relatam não ter formação para atuar com a diversidade e as diferenças desse alunado, o que exige não somente conhecimentos didático-pedagógicos, mas também os específicos sobre a Educação Especial como campo teórico e de aplicação.

Com as análises dessas multideterminações produtoras dos sentidos dos professores, conseguimos atingir a síntese dessa investigação, pois acreditamos que nossas questões de pesquisas, assim como os objetivos foram alcançados, pois, como discorreremos, os professores reconhecem que a formação não dá conta da atuação na perspectiva da Educação Inclusiva, mas entendem que a inclusão desses alunos deve sim ser realizada, porque os ajudam no desenvolvimento de várias dimensões de suas vidas.

No entanto, reconhecemos que os resultados desta pesquisa não esgotam as discussões e reflexões em torno da produção dos significados e sentidos dos sujeitos que atuam nas escolas, pois como afirmamos em capítulos anteriores a Psicologia Sócio-Histórica, bem como a perspectiva de Leontiev (1978; 2004b; 2006) podem contribuir com a análise de diferentes objetos nas áreas das ciências humanas e sociais, em especial, na educação. As discussões que realizamos desse objeto não o esgotou, pois este deve ser investigado a partir de novos olhares, pois há muito o que se desvelar e aprofundar, sobretudo, no que tange às multideterminações que constituem os significados e sentidos não somente dos professores,

pois a escola não se constitui apenas com professores, mas com outros sujeitos sócio-históricos como alunos, gestores, coordenadores, dentre outros. Por isso, os resultados aqui apresentados são pontos de chegada, mas também de partida, haja vista a necessidade de continuarmos pesquisando a temática para melhor contribuirmos com o processo de (re)significação das práticas, bem como das culturas instituídas nas instituições escolares.

Para concluirmos, destacamos as contribuições desse estudo com nossa formação, pois ao longo desse processo investigativo tanto produzimos significados como sentidos sobre nossas práticas, vivências e experiências na área da educação, já que desencadeou processo reflexivo sobre nossos espaços e contextos de atuação, nos ajudando a entender nossos modos de ser e estar no mundo e, por conseguinte, nossas formas de ser, agir e sentir como professora-pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. Por uma prática promotora da saúde em orientação vocacional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia [et al]. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1995. p.9-23.
- ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na Educação Especial**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; VEIGA NETO, Alfredo et al. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.57-66.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença [s.d].
- ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. **A categoria gênero nas teses de doutorado em educação**. 2003. Disponível em:
http://cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos_gensex/Teses%20sobre%20Genero.pdf. Acesso em: 10 jan., 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: buscando o rigor e a qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho de 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 12, nov., 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.
- APPLE, Michael. Ensino e Trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 64, p 14-23. São Paulo, 1998.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: [s./n.], 2005.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 83-93.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed., Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed., rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p.25-36.

BERTOLDO, Edna. Educação, inclusão social e a crítica marxista. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORTÍFERO, Cristiane (Orgs.). **Contra o pragmatismo a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007, p. 154-174.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009 p.73-81.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença- Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus. 1998.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15-35.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

_____. MEC. **Decreto nº 6.571/2008**. Brasília, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2001. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14/09/2011. Seção 1E, p.39-40, Brasília, 2001.

_____. Parecer CNE 9/2001. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. 18/01/2002, seção 1, p.8. Brasília, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. 9 de abril de 2002, Seção 1, p.31. Publicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. 4/3/2002, Seção 1, p.8, Brasília, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana, Mendonça Lunard; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008 p. 43-63.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fontes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.). **Psicologia da educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFP, 2004, p.15-43.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. As motivações para ser professor universitário e o sentido produzido em relação à carreira docente: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. In.: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010 p.1-14.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Política de educação especial: o acesso à escola e a responsabilidade do poder público. In.: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V.; LIMA, R.N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.328-347.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, mai/jun/jul/ago., São Paulo, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVACO, Maria Helena. A passagem dos anos e o percurso profissional. In.: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2.ed., Portugal: Porto Editora, 1995, p.180.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Leve Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 p1-16.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 3933/2000**: São Luís, 2000.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 10/2004**: São Luís, 2004.

- COSTA, Maria Cristina Sanchez da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.
- DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesania do saber: tecendo os fios da educação popular**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- DELORRY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6.ed., São Paulo: Papyrus, 2001.
- DRAIBE, Sônia. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, n.17. São Paulo: 1993.
- DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, v.20, n.02, p. 279 – 301, Florianópolis, jul./dez. 2002.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.
- EIDT, Nadia Mara. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.
- FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional: definindo passos e consolidando espaços**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí 2011.
- FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. IN: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006a, p.86-113.
- FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na diversidade: **práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular**. 2006b. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&biw=1280&bih=590&q=educar+na+diversidade:+práticas+educacionais+inclusivas+na+sla+de+aula+>. Acesso em: 15 ago., 2010, p.1-9.
- FIGUEREIDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; VEIGA NETO, Alfredo et al. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.67-77.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto alegre: Artmed, 2009, p.164-179.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. . **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p.93-130, abril, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Riberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs) **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010 p.11-23.

GARUTTI, Selson; TOZO, Rosemara. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino fundamental: a formação docente em ciências biológicas. In: **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n.26, p.101-110, jan/jun, 2009.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.), (1995). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1995, p.111-177.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. . Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24., ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira, 2005. P. 1-6 Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/edu_segrega.pdf>. Acesso em: ago. 21 2010.

GLAT, Rosana; MACHADO, Katia; BRAUN, Patrícia. **Inclusão escolar**. 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010.p. 1-13.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003 p.41-99.

GONZÁLES, MARIA DEL Cármen Ortiz. Educação Inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, Luis de Miranda (Org). **Educação especial e inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003, p.58-72.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (Orgs.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 p.143-157.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2.ed., Portugal: Porto Editora, 2000.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília, DF: CAPES, Junqueira e Marin, 2008 p.75-82.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009 p.95-106.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n. 28, p. 119-137, janeiro/junho 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 p.90-113.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William.; STAIBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, William.; STAIBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009 p.119-126.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p.21-31.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. **políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed., Campinas: Autores Associados, 2007, p.5-20.

LEITE, Zinole Helena Martins. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável.** Tese (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividade Consciência e Personalidade.** Tradução: Maria Silvia Cintra Martins. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 17 março, 2011.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004b.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem.** Trad.: Maria Helena Vllalobos. São Paulo: Ícone, 2006, p.59-83.

LIMA, Terezinha Moreira. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão.** São Luís: EDUFMA, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovich. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.21-37.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Krob (orgs). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 p 79-94.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Integração X Inclusão: escola de qualidade para todos. **Pátio Revista Pedagógica.** v.5, n.2, p. 48-51. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7-23.

MARTINS, José de Sousa. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Sousa. Reflexão Crítica sobre o Tema da Exclusão Social. In: **A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. Análise de dois cursos de pedagogia, do PROBÁSICA/UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para a atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Brasília, DF: CAPES, Junqueira & Marin, 2008 p.140-149.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008, p.171.

MELO, Hilce Aguiar; FERREIRA, Rosane da Silva. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.27-32.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação Para Todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORTÍRIO, Cristiane (Orgs) **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007, p.135-154.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. vol.11, nº 33 Rio de Janeiro. set/dec, 2006, p. 387-559.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília, DF: CAPES, Junqueira & Marin, 2008, p.93-122.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARTINS, Simone Cristina Fanhani (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.61-85.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.033, p.406-423, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2009.

MOREIRA, Laura Cerreta. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2007, p.261-270.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MORGADO, José. Os desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas coisas, in: CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu pedido juízo**. Lisboa: Porto Editora, 2003, p.74-88.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a educação inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 2004.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade Docente: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica Atividade**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MURTA, Agnes Maria Gomes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Mesa-redonda “Educação Inclusiva – Formação de Professores”). Contribuições de Vigotski para a educação inclusiva. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

NORMA BRASILEIRA. **Normas técnicas - NBR 13994**. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/abnt.htm>. Acesso em: 15 fev. 2011.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009 p.63-86.

OLIVEIRA, Betty A. de. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 p.25-51.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L; MILLER, S. (Org). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006 p.3-26.

OLIVEIRA, Dalia Andrade de. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. **Sentidos constituídos por professores de educação física frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência:** um estudo em Psicologia da Educação. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, programa de pós graduação em Educação, Psicologia da Educação, 2009.

OLIVEIRA, Sabrina Camargo de. **Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem:** reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.153-169.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008, p.25-42.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. **LDB dez anos depois:** reinterpretção sob diversos olhares. BRZEZINSKI, Iria (Org), São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença.** 34.ed, São Paulo: USP, curso de Pós-Graduação em Sociologia, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

PORTAL MARA GABRILLI. **Normas técnicas - NBR 12892.** Disponível em: <http://www.maragabrilli.com.br/normas-tecnicas>. Acesso em: 15 fev., 2011.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação continuada de professores(as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo:** limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. São Luís, 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina Silveira; MARTINS, Simone Cristina Fanhani (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos, SP, EdUFSCar, 2002 p.45-59.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006, p.31-73.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, janeiro. 2009, p. 78- 94. Disponível em www.armadacritica.ufc.br. Acesso em: 10, jul, 2010.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. Educação Para Todos e Reprodução do Capital. **Trabalho Necessário**, Ano 7 Número 9, 2009, p. 1-23. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 10, jul, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação Brasileira**: a organização escolar, 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, Maria Luiza S. Perspectivas da escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luiza S.; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Carlos, SP: Avercamp, 2003, p.41-51.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.300-318.

RUSSO, Maria José de Oliveira. **Alunos com deficiência no ensino regular**: e agora professor, vamos falar de inclusão? Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13-36.

SANCHES, Sandra Gagliardi; KAHHALE, Edna Maria Peters. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p.11-40.

SÃO LUÍS (Prefeitura). Plano **Decenal Municipal de Educação 2004/2013** (documento em discussão). São Luis, ago., 2004.

SÃO LUÍS (Prefeitura). **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br>. Acesso em: 14 mar., 2011.

SÃO LUÍS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 291/2002: São Luís. 2002.

SÃO LUÍS. Projeto de lei nº 111/99.1999.

SÃO LUÍS. **Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação**. [s/d].

SÃO LUÍS. **Conselho Municipal de Educação. Lei nº 3.933/2000**: São Luís, 2000.

SAWAIA, Bander Burihar. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?. In: SAWAIA, Bander (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 p.7-13.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bander (Org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.99-119.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Juiz de Fora, MG, 2008.

SILVA, Vani Maria da. **A atuação do professor com alunos especiais incluídos no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2004.

SOLIGO, Rosaura. (Org) Percursos da Formação Profissional. Parte 1. Uma resposta mais do que um problema. In: Maranhão. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa ‘São Luís Te quero lendo e escrevendo’. **Formação de educadores: uma ação estratégia e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004, p. 41-50.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs). **(Auto) biografia, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008, p.85-101.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. 2001. “Los países de América Latina y el Caribe doptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: **Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe**. Disponível em: <http://www.iesalc.org>. Acesso em: 27 set., 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais – 1994**. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 20 dez., 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 dez., 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social – Um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In: SAWAIA, Bader (Orgs.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 p.29-51.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set-dez, 2007, Vol 13, n.3, p.399-414.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 p. 17-27.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L. Escola pública versus escola privada: o fim da história? In: **Cadernos de Pesquisa**, n.100, São Paulo, mar., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>. Acesso em: 10, out., 2010.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA NARRATIVA

DATA DA ENTREVISTA: _____.

LOCAL DA ENTREVISTA: _____.

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____.

❖ NOME:

❖ COMO O ENTREVISTADO GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO: _____.

❖ SEXO _____ IDADE _____.

❖ ESCOLA ONDE ATUA: _____.

❖ CARGA HORÁRIA: _____.

❖ TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA: _____.

❖ : TEMPO DE ATUAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR: _____.

❖ ATUAÇÃO EM OUTRA ESCOLA: _____.

❖ OUTROS NÍVEIS DE ENSINO EM QUE ATUA: _____.

❖ FORMAÇÃO: ANO _____ CURSO _____.

HABILITAÇÃO _____.

INSTITUIÇÃO _____.

❖ TIPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

() Especialização; () Mestrado; () Doutorado

() Outros cursos. Quais: _____.

Outras atividades realizadas para ampliar a formação: _____

Período: _____ Instituição _____.

PERGUNTAS GERATIVAS DA NARRATIVA:

- ❖ Conte como você iniciou sua atuação profissional na Educação Inclusiva.
- ❖ Conte como você vê a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular, colocando o que você pensa sobre a inclusão escolar, depois fale como tem desenvolvido seu trabalho na escola e, conseqüentemente, na sala de aula para incluir esses alunos e como os cursos de formação vivenciados por você têm ajudado a desenvolver seu trabalho nessa perspectiva.

ANEXO A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI vem ampliando suas atividades de pesquisa com o objetivo de contribuir cada vez mais com a melhoria da educação em nosso Estado e nos demais estados da federação.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que será realizada sobre os significados e sentidos produzidos pelos professores do Ensino Fundamental sobre a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais e suas articulações com perspectiva da Educação Inclusiva.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Cristina Cardoso de Araujo, sob orientação do pesquisador responsável, professora Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.- UFPI.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A produção de significados e sentidos pelo professor sobre inclusão escolar

Pesquisador Responsável: Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Outro (s) Pesquisador (s): Cristina Cardoso de Araujo

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3225-2168 / (86) 8834-5641 / (98)88882921 / (98) 3225-7557

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar os significados e sentidos produzidos pelo professor da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís/MA sobre inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para alcançarmos esse objetivo, de forma mais específica, optamos por Entender se para os professores da rede municipal de ensino de São Luís/Ma a formação possibilita atuar com alunos com NEE; Apreender os aspectos que constituem os sentidos produzidos pelos professores e analisar se estes sentidos se articulam com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para concretização dessa investigação, iremos trabalhar com os seguintes procedimentos metodológicos, nos quais precisaremos de sua colaboração.

- **Entrevistas narrativas:** que possibilitarão o nosso diálogo com os professores do ensino regular que atuam no processo de inclusão dos alunos com NEE em salas comuns do ensino regular, com vistas a análise dos conteúdos de suas falas. Essa análise será fundamentada nas categorias significado social e sentido produzidos sobre a inclusão escolar desses alunos pela sociedade e pelos professores considerando seus contextos de formação e atuação profissional. Essas entrevistas serão gravadas em áudio (gravador digital) e transcritas para serem analisadas posteriormente pelo pesquisador;

Com essa pesquisa queremos contribuir com o debate nas áreas da educação de modo geral e, em particular, das áreas da Educação Inclusiva e Especial sobre a inclusão escolar do aluno com NEE promovendo reflexões em torno da atuação dos profissionais, sobretudo dos professores do ensino regular.

A sua contribuição será de grande importância para a realização dessa pesquisa. No entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando avaliar necessário. Poderá ainda, se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, pois não haverá identificação do entrevistado, ao menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado.

Teresina, ____ de _____ de _____

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO
Coordenador da pesquisa

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga / Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
Tel: (86) 3215-5734- email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO
COLABORADORA NA PESQUISA**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA
NA PESQUISA**

Eu _____, RG nº _____, concordo em fazer parte do estudo: os significados e sentidos produzidos pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís\MA sobre a inclusão escolar de alunos com NEE e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a pesquisadora Maria Vilani Cosme de Carvalho sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais e fui informada de que, em caso de dúvida, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável:

Assinatura _____

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga / Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
Tel: (86) 3215-5734- email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/c

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí- UFPI
Biblioteca Pública José Albano de Macedo

A658s

Araujo, Cristina Cardoso de

Significados e sentidos produzidos pelos professores no ensino fundamental sobre educação inclusiva / Cristina Cardoso de Araujo. – 2011.

177 f.: il

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

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

1. Educação inclusiva. 2. Psicologia sócio-histórica. 3. Inclusão escolar. 4. Educação Especial. I. Título.

CDD 371.9