

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Laura Rechdan Ribeiro Novaes

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Taubaté – SP

2020

Laura Rechdan Ribeiro Novaes

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2020

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

N935s Novaes, Laura Rechdan Ribeiro

As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a educação inclusiva / Laura Rechdan Ribeiro Novaes. -- 2020.

151 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Departamento de Educação Física.

1. Professores - Formação. 2. Significação (Educação).
3. Inclusão escolar. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha

Data: 08 de dezembro de 2020

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté – UNITAU

Assinatura_____

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves - Universidade de Taubaté – UNITAU

Assinatura_____

Prof^a Dr^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP

Assinatura_____

Dedico esta pesquisa à minha filha, ao meu marido e aos meus pais, maiores incentivadores e colaboradores deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Agradeço primeiramente a Deus: por minha vida, por ter me dado a oportunidade de aprimoramento nos estudos e, especialmente, perseverança para continuar.

À minha amada filha Leticia

Minha motivação para sempre procurar crescer enquanto profissional e, principalmente, como pessoa. Muito obrigada por existir e sempre estar ao meu lado.

Ao meu marido Luciano

Pelo apoio às minhas decisões e acolhimento nos momentos difíceis deste percurso.

Aos meus pais Nair e Cláudio

Agradeço aos meus pais que, em toda a vida, lutaram por minha saúde e felicidade, e sempre incentivam meus projetos incondicionalmente, com amor e palavras de esperança.

Aos familiares que estiveram ao meu lado nesta trajetória

Obrigada pelo encorajamento e amparo.

À minha orientadora Professora Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha

Pelo valioso apoio, parceria e aprendizagens proporcionadas. Obrigada por sua motivação desde o início.

À Prof^a Dr^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Mimi) e ao Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Gratidão pelas valiosas contribuições e por terem, gentilmente, aceitado compor as bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté

Obrigada pelos ensinamentos que muito auxiliaram na aquisição dos novos conhecimentos.

À Professora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Professora do Mestrado que muito colaborou com seus conhecimentos, principalmente com relação ao método desta pesquisa. Agradeço sua disponibilidade, atenção e amizade.

Aos colegas de curso do Mestrado Profissional em Educação

Pelas aprendizagens e desafios vivenciados.

Aos colegas de curso Maria Luíza, Marinalva, Danilo, Rodolfo e Thiago

Vocês viraram amigos e companheiros de caminhada. Gratidão pelos aprendizados e momentos de angústia compartilhados. A vocês, minha eterna amizade!

Às minhas amigas de trabalho, em especial Amanda, Eliane, Maurileide, Stephany e Wilminha

Obrigada pela paciência e compreensão no dia a dia, que muito auxiliaram e deram conforto nesta trajetória.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado

Agradeço a atenção e solicitude em todos os momentos necessários.

A todos que me encorajaram a entrar no MPE

Neir, Iraelza, Josy, Vanessa e demais amigos e ex-alunos do Mestrado, os quais me incentivaram a enfrentar este desafio.

À Secretaria Municipal de Educação do município estudado

Pela autorização para realização deste trabalho.

Às escolas e sujeitos que participaram deste estudo

Obrigada pela disponibilidade e gentileza ao contribuírem com a efetivação desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Taubaté

Por viabilizar e custear este estudo.

A todos que, de alguma forma, ajudaram na realização desta pesquisa

Pelo apoio, palavras de incentivo, sugestões e amizade. Gratidão!

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

Paulo Freire

RESUMO

Atualmente se observa um significativo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem que muitos professores se sintam preparados para auxiliar nesta inclusão. Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e como estas convicções influenciam suas práticas pedagógicas. O estudo utiliza como base teórica-metodológica a concepção Sócio-histórica do ser humano, cujo principal representante é Vigotski. Foi realizado em um município do Vale do Paraíba, em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consiste em um estudo de pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de produção de informação foram questionário e entrevista semiestruturada. Os participantes foram 42 professores, que responderam o questionário, das três escolas do referido município que mais têm alunos com deficiência incluídos em classes regulares. Seis docentes foram entrevistados, sendo um professor iniciante – com até cinco anos de docência – e um professor experiente – acima de 20 anos de docência – de cada escola. Os participantes experientes e iniciantes foram indicados pela equipe gestora de cada instituição. A organização, análise e interpretação das informações ocorreram de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação, em três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e articulação dos núcleos de significação. Foram, então, elaborados quatro Núcleos de Significação: 1. Formação inicial como importante elemento para o exercício profissional docente; 2. O preparo para as práticas pedagógicas de Educação Inclusiva; 3. O desenvolvimento profissional docente e 4. Os benefícios dos saberes experienciais na docência. As análises intranúcleos e internúcleos realizadas revelaram que os colaboradores da pesquisa têm consciência da importância da educação inclusiva, mas, em sua maioria, não consideram a formação inicial suficiente para isso. Assim sendo, admitem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e reconhecem o valor dos saberes experienciais na prática pedagógica, bem como da aprendizagem colaborativa entre a equipe escolar. Conclui-se que as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam suas práticas profissionais com os alunos com deficiência. Embora enfrentem dificuldades nestas práticas, legitimam a educação inclusiva como garantia do direito de todos à educação, com respeito às diferenças e equidade de oportunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Sentidos e Significados. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

There is currently a significant increase in the number of enrollments of students with disabilities in regular classes in the early years of elementary school, without many teachers feeling prepared to assist in this inclusion. Therefore, this research has the general objective of investigating the meanings of teachers in the early years of elementary school in relation to students with disabilities and how these beliefs influence their pedagogical practices. The study uses as a theoretical-methodological basis the Socio-historical conception of the human being, whose main representative is Vigotski. It was carried out in a municipality in Vale do Paraíba, in schools in the early years of elementary school. It consists of a descriptive research study, with a qualitative approach. The information production instruments were a questionnaire and semi-structured interview. The participants were 42 teachers, who answered the questionnaire, from the three schools in that municipality that most have students with disabilities included in regular classes. Six teachers were interviewed, being a beginner teacher - with up to five years of teaching - and an experienced teacher - over 20 years of teaching - from each school. Experienced and novice participants were appointed by the management team of each institution. The organization, analysis and interpretation of the information took place according to the proposal of the Signification Centers, in three stages: survey of pre-indicators, systematization of indicators and articulation of the signification centers. Then, four Meaning Centers were created: 1. Initial training as an important element for the professional teaching practice; 2. The preparation for the pedagogical practices of Inclusive Education; 3. The professional development of teachers and 4. The benefits of experiential knowledge in teaching. The intra- and inter-core analyzes carried out revealed that the research collaborators are aware of the importance of inclusive education, but, for the most part, they do not consider the initial training sufficient for this. Therefore, they admit the importance of continuing education for the professional development of teachers and recognize the value of experiential knowledge in pedagogical practice, as well as collaborative learning among the school team. It is concluded that the meanings of teachers in the early years of elementary school influence their professional practices with students with disabilities. Although they face difficulties in these practices, they legitimate inclusive education as a guarantee of everyone's right to education, with respect to differences and equal opportunities.

KEYWORDS: Teacher Training. Senses and Meanings. Educational Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização e população do município a ser estudado	27
Figura 2 – Matrículas da Educação Especial/Inclusiva em classes comuns e especiais	30
Figura 3 – Aumento no Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação	30
Figura 4 – Arte de Divulgação da Live	129
Figura 5 – <i>Live</i> – Registro da síntese do método da pesquisa	144
Figura 6 – <i>Live</i> – Participação da Professora Convidada	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características gerais das escolas pesquisadas	28
Tabela 2 – Panorama de Pesquisas	34
Tabela 3 – Principais Referências	35
Tabela 4 – Fases, Políticas Públicas e Características Históricas da Pessoa com Deficiência	49
Tabela 5 – Política pública, criação, ementa e características	52
Tabela 6 – O defeito e a compensação – alguns teóricos	61
Tabela 7 – Caracterização dos Participantes	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Integração Escolar X Inclusão Escolar.....	59
Quadro 2 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Escolha e formação profissional	90
Quadro 3 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Formação inicial para o exercício profissional docente.....	91
Quadro 4 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Educação Inclusiva e Práticas pedagógicas inclusivas	91
Quadro 5 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Alunos com deficiência incluídos em classes regulares	95
Quadro 6 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Preparação para educação inclusiva	96
Quadro 7 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Formação inicial para educação inclusiva.....	97
Quadro 8 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: A importância da aprendizagem para um adulto	98
Quadro 9 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Formação continuada e mudanças na prática pedagógica	98
Quadro 10 – Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Benefícios da experiência para a prática docente.....	99
Quadro 11 – Indicadores e Núcleos de Significação.....	101
Quadro 12 – Sugestões de Temas para Futuros Encontros de Formação	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	80
Gráfico 2 – Situação Funcional	80
Gráfico 3 – Tempo no Cargo	81
Gráfico 4 – Tempo de serviço na Instituição Escolar	81
Gráfico 5 – Jornada de trabalho semanal.....	82
Gráfico 6 – Período em que trabalha	82
Gráfico 7 – Formação Profissional Inicial.....	83
Gráfico 8 – Licenciatura	83
Gráfico 9 – Pós-Graduação.....	84
Gráfico 10 – Formação Inicial – Articulação teoria e prática	85
Gráfico 11 – A formação inicial foi suficiente para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas?	86
Gráfico 12 – A inclusão de alunos com deficiência em classes regulares é importante para a democratização da educação?.....	87
Gráfico 13 – Experiências com Educação Inclusiva	88
Gráfico 14 – A <i>live</i> foi relevante e útil para seu trabalho.	130
Gráfico 15 – Os objetivos do encontro foram claros e as apresentações foram organizadas.	130

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AACD –	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
APAE –	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CENESP–	Centro Nacional de Educação Especial
CNCD–	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CONADE–	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE–	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID - 19–	Coronavírus
CP –	Conselho Pleno
DEED –	Diretor de Estatísticas Educacionais
DOAJ –	Directory of Open Access Journals
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FPE –	Função Psicológica Elementar
FPS –	Função Psicológica Superior
HTPC –	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IMC	–	Instituto dos Meninos Cegos
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	–	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação
MHD	–	Materialismo Histórico-Dialético
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PcD	–	Pessoa com Deficiência
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNEE	–	Política Nacional de Educação Especial
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	–	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 PROBLEMA.....	25
1.2 OBJETIVOS.....	26
1.2.1 Objetivo Geral	26
1.2.2 Objetivos Específicos	26
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	26
1.4 JUSTIFICATIVA	29
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	31
2 AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
2.1 PANORAMA DAS PESQUISAS	33
2.2 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	38
2.2.1 Subjetividade	40
2.2.2 Historicidade.....	41
2.2.3 Mediação	42
2.2.4 Sentidos e Significados.....	43
2.2.5 Pensamento e Linguagem.....	45
2.2.6 Necessidade, Motivo e Atividade.....	47
2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	49
2.3.1 Características Históricas e Fundamentos Legais	49
2.3.2 Integração X Inclusão.....	57
2.3.3 A concepção de Vigotski sobre Defectologia e Compensação	59
2.3.4 Por que a Inclusão Escolar?.....	63
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	65

2.4.1 Os Saberes Docentes	66
2.4.2 A Aprendizagem do Adulto Professor	67
2.4.3 O Professor Inclusivo	68
3 MÉTODO	71
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	71
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	72
3.3 PARTICIPANTES	73
3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO.....	73
3.4.1 Questionário	73
3.4.2 Entrevista semiestruturada.....	74
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	75
3.5.1 Questionário	75
3.5.2 Entrevista semiestruturada.....	76
3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	77
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	79
4.2 O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	85
4.2.1 A formação inicial permitiu a articulação teoria e prática necessárias à formação docente?.....	85
4.2.2 A formação inicial foi suficiente para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas? .	86
4.2.3 A inclusão de alunos com deficiência em classes regulares importante para a democratização da educação?.....	87
4.2.4 Experiências com Educação Inclusiva	88
4.3 ANÁLISE INTRANÚCLEOS	89
4.4 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	101
1- Formação Inicial como Importante Elemento para o Exercício Profissional Docente	102
2- O Preparo para as Práticas Pedagógicas da Educação Inclusiva.....	104

3-	O Desenvolvimento Profissional Docente.....	107
4-	Os Benefícios dos Saberes Experienciais na Docência.....	109
4.5	ANÁLISE INTERNÚCLEOS.....	111
5-	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS QUESTIONÁRIO.....	125
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	128
	APÊNDICE C – PRODUTO – <i>LIVE</i>	129
	ANEXO A – OFÍCIO E AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	145
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147
	ANEXO C – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL – CEP.....	149

APRESENTAÇÃO

Nasci em 1979. Por uma série de problemas na gravidez de minha mãe, vim ao mundo aos seis meses e meio de gestação, com novecentos gramas. Conforme relatos dos meus pais e de familiares, muitas foram as batalhas para que pudesse sobreviver e sem sequelas.

Assim sendo, os primeiros anos da minha vida foram voltados a tratamentos e internações, principalmente em São Paulo, onde havia muito mais estrutura. Sou muito grata à dedicação e ao amor incondicional da minha mãe e do meu pai, que não pouparam esforços para me verem bem e saudável.

Na infância, eu era uma aluna dedicada. Observava minhas professoras e minha mãe, também docente, com admiração. Desde então me identifiquei com a profissão docente. Lembro-me de brincar de dar aula para as minhas bonecas, ensinando-as com o pequeno quadro-negro que tinha em minha casa.

Estudei e me formei professora. Há mais de vinte anos trabalho como educadora, profissão que considero exercer com muita dedicação e amor. Devido aos constantes desafios, procuro sempre me aperfeiçoar e, por isso, ingressei no Mestrado Profissional em Educação.

Como professora, vivenciei muitas situações que foram fundamentais para o meu desenvolvimento e para a constituição dos meus saberes profissionais. Conforme afirma Tardif (2002, p. 36): “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Neste sentido, a escrita deste breve memorial é muito significativa, pois ao fazer uma narrativa da minha história de vida pessoal e profissional, é possível expressar a minha subjetividade de maneira crítica e reflexiva. Conforme explicam Placco e Souza (2015):

O ato de lembrar pode trazer consigo recursos de vitalidade e ânimo, gerados na espessura de uma experiência. Esta, quando interrogada e refletida, revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados. Esse movimento favorece possíveis inclusões e interpretações, atuando diretamente sobre nossa porosidade e potencializando nossas aprendizagens (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 31).

Iniciei minha trajetória de formação docente no Magistério, realizado em uma Rede Municipal, onde me identifiquei ainda mais com as questões da profissão. Ao me formar, fui premiada como melhor aluna do curso e, como reconhecimento, contratada pela própria rede para iniciar minha profissão docente.

O início da carreira foi muito desafiador! Como era muito nova, me recordeo do quanto fiquei assustada com a comunidade e o contexto social em que a escola estava inserida. Na convivência com os meus pares aprendi muito, consegui superar minhas inseguranças e esclarecer as dúvidas gradativamente, com o auxílio principalmente dos colegas mais experientes. Tardif (2002) aponta que os saberes docentes têm uma posição de destaque nos saberes sociais e são oriundos de diferentes fontes. São compostos de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Neste contexto, desde a formatura da Graduação, procurei continuar meu desenvolvimento profissional com especializações.

Casei em 2002 e em 2005 tive a experiência pessoal que considero a mais admirável: nasceu a minha única filha, Letícia. Por dois anos me dediquei mais a esta importante função, ser mãe. Nesta época, não trabalhei no período da manhã e me afastei dos estudos.

Em 2007, ingressei em mais uma pós-graduação: Educação Especial e Educação Inclusiva, pois percebia um aumento no ingresso de alunos com deficiência em salas regulares.

No começo de 2008 o meu empregador me chamou para ser vice-diretora na mesma escola em que exercia a minha docência. Tive que refletir e analisar diferentes possibilidades. Segundo Day (1999, p. 90): “Os professores mover-se-ão para trás e para frente, entre as fases durante a sua vida profissional, por vários motivos relacionados com sua história pessoal e com fatores psicológicos e sociais”.

Considero ser este o maior incidente crítico de minha trajetória profissional, pois com a gestão amadureci muito como pessoa e profissional. Ao ser chamada para ser vice-diretora na escola em que era professora e na qual também estudei, me vi em um cargo diferente das minhas colegas, em uma escola grande, com muitos alunos e que se localizava em uma comunidade bem exigente. Considero que sempre aprendi muito no exercício da minha profissão e assim continuei atuando a partir de 2008, em funções pedagógicas e administrativas.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 28) esclarecem que “a formação é entendida como um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas”.

Esta formação no exercício da função continuou em 2014, quando fui chamada para ser diretora de uma escola que seria inaugurada na mesma comunidade.

Ao aceitar ser gestora de uma nova escola, assumi a responsabilidade de organizá-la. Com o apoio da Prefeitura em que trabalho e da Secretaria de Educação do Município, todo o espaço físico precisou ser organizado, desde questões elétricas e hidráulicas até aspectos de

decoração. Conteí também com o valioso auxílio da minha família, inclusive para carregar e organizar todo o mobiliário escolar.

A luta é árdua! Atualmente a escola conta com quase setecentos alunos, sendo a grande maioria em período integral. Há mais de oitenta funcionários, entre eles uma professora coordenadora do Ensino Fundamental, uma professora coordenadora de Educação Infantil, uma vice-diretora e eu, como diretora.

Na gestão, como vice-diretora e diretora, deparei-me com situações que exigiam discernimento, prudência e serenidade. A Laura extremamente sensível teve que dar lugar a uma pessoa mais racional e reflexiva, que soubesse mediar situações conflitantes. Por isso, considero que a experiência da gestão seja a mais significativa do meu processo de formação.

Aprendi que, com persistência e coragem, todos os desejos podem ser alcançados. Conforme afirma Paulo Freire (2011):

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social (FREIRE, 2011, p.50).

Neste contexto, continuarei buscando conhecimentos para me desenvolver ainda mais como pessoa e profissional.

1 INTRODUÇÃO

Com a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, houve um considerável aumento no número destas matrículas. Contudo, o que se observa no contexto escolar é que esta escola democrática é para todos, mas não é de todos. Não há, muitas vezes, equidade nas oportunidades e é para auxiliar no movimento de transformar a realidade que surgiu esta pesquisa.

O interesse pelo estudo do tema As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva se manifestou a partir da observação do cotidiano escolar, no qual se observa a matrícula de educandos com deficiência no sistema regular de ensino, mas sem que os docentes se sintam preparados para auxiliar nessa inserção com propostas pedagógicas verdadeiramente eficazes. Tal contexto não favorece a inclusão, definida por Sasaki (2009) como:

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p.10).

Os mais de vinte anos de vivência na Educação, seja na sala de aula ou na gestão, oportunizaram a esta pesquisadora a constatação de uma segregação dos alunos com deficiência, visto que há uma tendência a uma falsa noção de naturalidade, na qual o fenômeno – a deficiência – é visto por muitos docentes como algo natural e inato e, por isso, não seria necessário se aprofundar no mesmo. Assim sendo, é necessário romper com esta exclusão naturalizada.

Tal contexto retrata a integração, segundo a qual não há adequações na escola para o efetivo atendimento das necessidades do aluno com deficiência, pois se espera que ele mesmo se adapte ao sistema escolar anteriormente existente. A Educação Inclusiva, ao contrário, prevê um ensino com equidade. Plaisance (2010, p. 34) explica que a inclusão se fundamenta em “uma transformação cultural e educativa da escola para acolher todas as crianças. Assim, essa escola inclusiva trava um combate contra os preconceitos e a marginalização”.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 06 de julho de 2015, definiu pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais

barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 01). Esta legislação estabelece que todos os direitos devem ser garantidos de maneira equitativa às pessoas com deficiência, oportunizando a elas o desenvolvimento integral, independentemente de suas particularidades. Contrariamente, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, passou a permitir novamente escolas e classes especializadas, o que pode ser considerado um retrocesso para a efetivação da educação inclusiva.

Assim sendo, diante do contexto atual, é necessário um novo olhar para o papel da educação e para a profissão docente. É preciso propiciar o desenvolvimento profissional dos professores, oportunizando práticas reflexivas e a articulação da teoria dos cursos de formação com a vivência em sala de aula, bem como valorizar os seus saberes.

Esta pesquisa procurará investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e como estas concepções influenciam suas práticas. Para isso, buscar-se-á compreender o processo histórico e dialético de produção de significados pelos sujeitos participantes da pesquisa e a subjetividade dos mesmos no que tange a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

Tal estudo se baseará na perspectiva Sócio-histórica, que tem dentre os principais autores o russo Vigotski, fundamentada no materialismo histórico-dialético - MHD, o qual concebe os fenômenos humanos e educativos como atividades sociais e históricas.

Assim sendo, o homem constrói a sua humanidade em tais relações, nas quais constitui pensamento e linguagem, além de suas significações (articulação de sentidos e significados). Nesta perspectiva, o ser humano é um ser histórico, dialético, uma síntese de múltiplas determinações.

1.1 PROBLEMA

Como a inclusão escolar não é apenas a inserção de alunos com deficiência nas classes regulares, são necessários novos paradigmas e tecnologias educacionais, objetivando uma escola única e para todos, em um esforço de reorganização que atenda às necessidades de cada um dos educandos em suas especificidades, com professores preparados para atuarem nessa nova realidade.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico - ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p.14).

Essa estruturação só se efetivará com uma reflexão sobre a formação dos professores para a educação inclusiva, analisando como são construídos os sentidos e significados destes profissionais sobre a inclusão.

Assim sendo, este trabalho procurará responder a seguinte questão: Como é constituída a significação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à inclusão e qual a influência desta concepção em sua prática pedagógica?

Ao analisar a realidade objetiva da inclusão (que deve ser entendida historicamente) e a subjetividade dos participantes da pesquisa, espera-se que os docentes reflitam sobre a função social do papel do professor de maneira crítica, se sintam corresponsáveis pela qualidade da educação fornecida aos educandos e estejam conscientes de que a constituição dos saberes docentes ocorre em um *continuum*, que vai muito além da formação inicial.

Percebe-se, portanto, a importância das situações relacionais entre docentes em diferentes fases da trajetória profissional, as quais possibilitam reflexões, novas significações e práticas pedagógicas redimensionadas.

Neste contexto, espera-se que, com a divulgação deste estudo em meios acadêmicos, seja ampliada a discussão sobre os possíveis entraves do processo inclusivo e a reflexão sobre as práticas docentes. Também será realizada uma *live* com os professores das escolas envolvidas, visto o período da pandemia do COVID-19, para debates sobre o tema desta pesquisa, o que possibilitará que se subsidiem ações que contribuam para a democratização da educação, mudanças atitudinais dos envolvidos e a consequente melhoria das condições da

inclusão de alunos com deficiência em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e se estas concepções influenciam suas práticas.

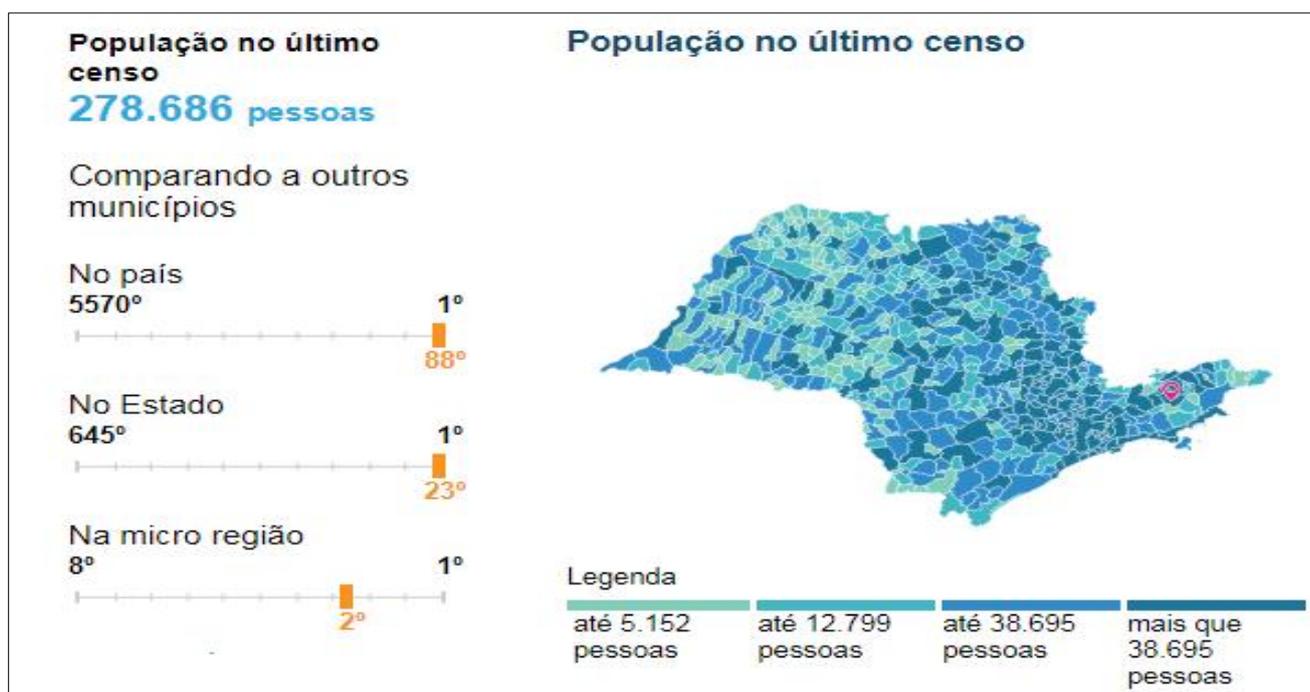
1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil dos professores participantes da pesquisa;
- Identificar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes sobre a formação inicial para a prática com alunos com deficiência;
- Analisar as significações atribuídas pelos professores sobre a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente diante da educação inclusiva;
- Verificar a influência dos saberes experienciais na prática docente;
- Realizar uma *live* de formação de professores como produto, considerando o período de pandemia, para debater o tema da dissertação, de forma a reverberar na prática profissional da rede estudada.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa tem como objeto de estudo as significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva. Foi realizada em um município do Vale do Paraíba localizado a 133 km da capital paulista. A cidade em questão possui, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2019), uma população estimada em 314.924 habitantes e no último censo, realizado em 2010, tinha uma população composta de 278.686 pessoas, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Localização e população do município a ser estudado



Fonte: IBGE (BRASIL, 2019)

A cidade escolhida para a pesquisa possui alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de contar com uma universidade e faculdades. Na educação pública, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) são de responsabilidade do município, no qual há 49 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, com 16.058 alunos matriculados. O Estado se incumba pelo Ensino Médio público, embora tenham cinco escolas da rede municipal que atendem esta etapa de ensino.

Foram selecionadas as três unidades escolares com maior número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As três escolas se localizam em pontos distintos da cidade. Duas unidades escolares atendem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e uma delas atende apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, na tabela 1, observam-se as principais características das escolas participantes da pesquisa:

Tabela 1 - Características gerais das escolas pesquisadas

ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
<i>Contexto</i>	Escola localizada na região central do município estudado. Atende alunos oriundos de diferentes regiões da cidade.	<i>Contexto</i>	A unidade escolar se localiza em um bairro de classe média do município e atende os alunos desta mesma região.	<i>Contexto</i>	A escola se situa em um bairro da periferia da cidade. Seus alunos são desta localidade.
<i>Número de estudantes em 2020</i>	923	<i>Número de estudantes em 2020</i>	971	<i>Número de estudantes em 2020</i>	1012
<i>Número de professores em 2020</i>	28	<i>Número de professores em 2020</i>	41 ¹	<i>Número de professores em 2020</i>	23
<i>Número de professores do Fundamental I em 2020</i>	28	<i>Número de professores do Fundamental I em 2020</i>	17	<i>Número de professores do Fundamental I em 2020</i>	12
<i>Número de alunos com deficiência (anos iniciais do Ensino Fundamental) com laudo² em 2019</i>	25	<i>Número de alunos com deficiência (anos iniciais do Ensino Fundamental) com laudo em 2019</i>	26	<i>Número de alunos com deficiência (anos iniciais do Ensino Fundamental) com laudo em 2019</i>	19

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora.

Os recentes dados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – o SAEB, que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB – realizado em 2019, apontam que as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade obtiveram um índice de 6,6. Ainda segundo informações do SAEB, em 2017, o município encontrava-se na 377ª posição em um ranking composto pelas 645 cidades paulistas. Este ranking ainda não foi atualizado com os dados da última avaliação.

¹ O número de professores da Escola B é maior, pois a mesma também atende os anos finais do Ensino
² É preciso ter cuidado com a utilização do termo “com laudo”, pois o foco na concepção médica e na patologia do indivíduo não favorece o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98,1% em 2010. Isso colocou a cidade na 317ª posição em relação aos demais municípios do estado e na 1909ª posição se comparado às demais 5.570 cidades brasileiras.

1.4 JUSTIFICATIVA

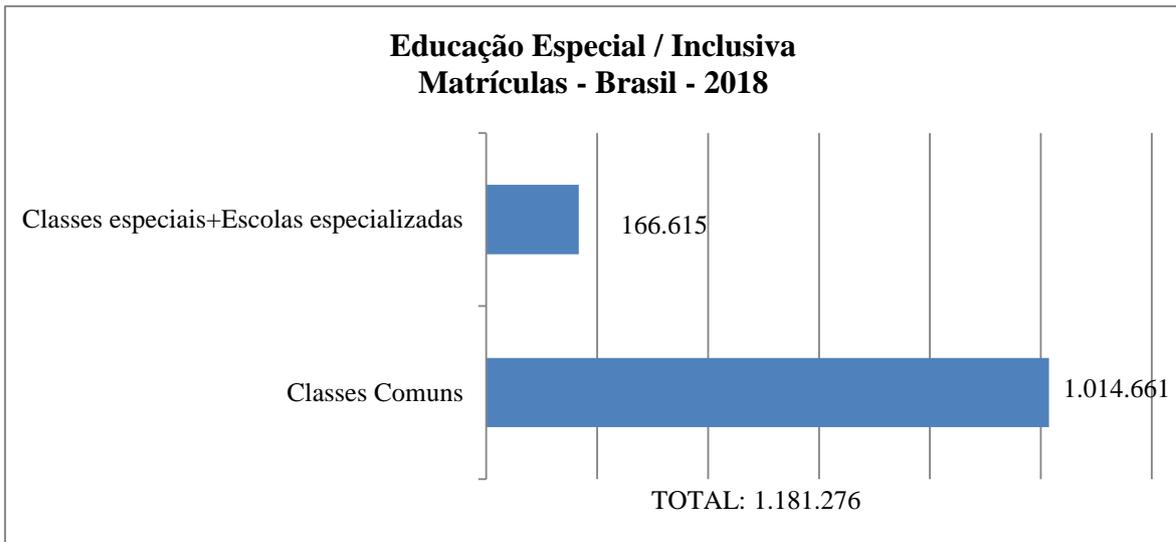
Ainda hoje vigora uma visão educacional centrada no conteúdo acadêmico, no aspecto cognitivo e na competitividade. Considerando que a chegada de um aluno com deficiência na escola requer diferentes adaptações e mediações, é preciso recriar o modelo educativo vigente, se o que se pretende é uma real inclusão. Também é necessária a reorganização das escolas, agindo com realismo e coerência, ao se respeitarem as potencialidades e os limites de cada aluno.

O direito de todos à educação está previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que rege: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Assim sendo, valoriza-se a convivência, a colaboração e a solidariedade entre todos os envolvidos no processo educativo, em um ambiente rico e estimulador das potencialidades dos alunos e que possibilite a formação de redes de saberes para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos educandos. Conforme proposto na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 13):

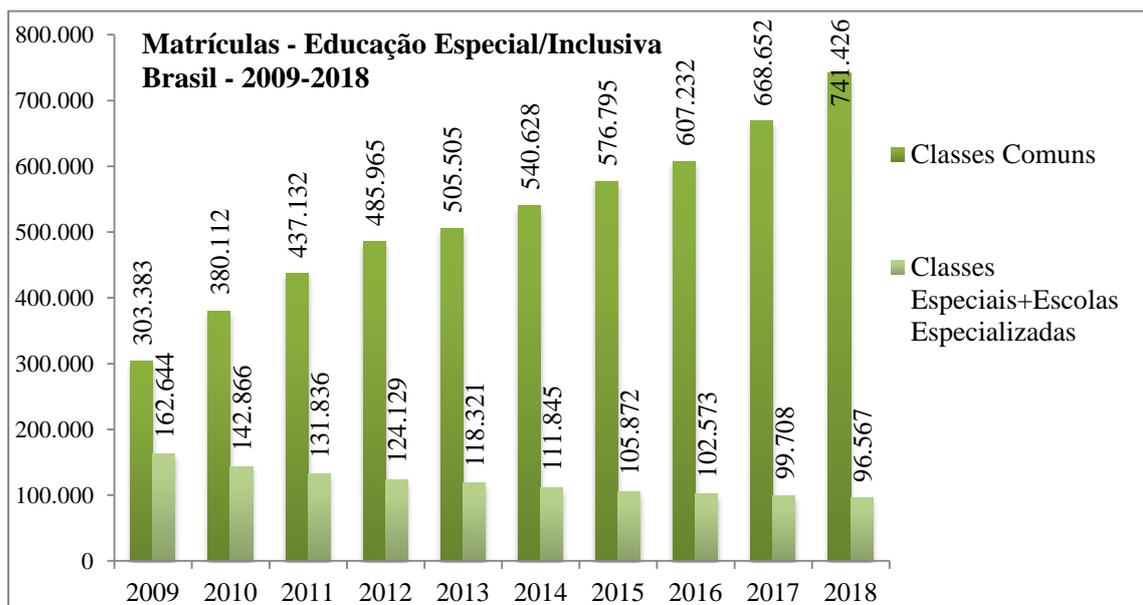
No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federativos, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Atualmente se observa um expressivo aumento do número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular. Conforme pode ser visto na figura 2, segundo o Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2019), foram efetuadas 1.181.276 matrículas da Educação Especial no referido ano, o que representa um aumento de 33,2% em relação a 2014.

Figura 2 – Matrículas da Educação Especial/Inclusiva em classes comuns e especiais

Fonte: MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos pela Educação

Os dados apontam que aumentou o percentual de alunos incluídos em classes regulares, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. A figura 3 demonstra o aumento do número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares:

Figura 3 – Aumento no Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação

Fonte: MEC/INEP/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos pela Educação

Neste contexto, é preciso ressignificar o papel do professor. Percebe-se, portanto, a importância de que os cursos de formação de professores adaptem o currículo para que os docentes aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças, com um efetivo acolhimento de qualidade.

Os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96 que tratam da formação de professores para o ensino especial colocam a necessidade de adequada especialização em nível médio ou superior, bem como a capacitação de docentes do ensino regular para o atendimento da PcD – Pessoa com Deficiência.

O desenvolvimento profissional docente tem como objetivo o aperfeiçoamento, o treinamento e a atualização dos professores para que saibam lidar com as diferenças individuais, com metodologias diversificadas, em uma pedagogia centralizada na criança, de modo a garantir o aprendizado de todos os alunos, por meio da reflexão constante da prática docente.

O tema “As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva” torna-se de grande valia no contexto supracitado. A preparação adequada de todos os docentes (formação inicial e continuada), bem como a valorização e o aproveitamento dos saberes experienciais dos mesmos, são fatores fundamentais na promoção da inclusão.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para seguir uma lógica na produção do conhecimento e atingir os objetivos propostos, a pesquisa é dividida em cinco seções. Na primeira seção consta a Introdução, a qual subdivide-se em cinco subseções: problema, objetivos – geral e específicos, delimitação do estudo, relevância do estudo/justificativa e organização do trabalho.

A segunda seção é denominada As Significações de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva, com quatro subseções de revisão de literatura. Na primeira, um panorama das pesquisas com os descritores alusivos ao tema. A segunda subseção trata sobre a Psicologia Sócio-histórica, cujo principal representante é Vigotski, com algumas categorias desta abordagem, que são os subtemas: Subjetividade, Historicidade, Mediação, Sentidos e Significados, Pensamento e Linguagem, e Necessidade, Motivo e Atividade. Na terceira subseção o tópico A Educação Inclusiva, com as

Características históricas e Fundamentos legais, Integração X Inclusão, a Concepção de Vigotski sobre Defectologia e Compensação, e Por que a inclusão escolar? A quarta subseção traz reflexões sobre Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional, bem como os Saberes Docentes, a Aprendizagem do Adulto Professor e o Professor Inclusivo.

O Método é a terceira seção e subdivide-se em cinco subseções: delineamento da pesquisa, tipo de pesquisa, participantes, instrumentos de produção da informação, procedimentos para coleta de informações e procedimentos para análise das informações.

A quarta seção apresenta os resultados e discussão, com a caracterização dos participantes, o processo de profissionalização docente, análise intranúcleos e análise dos Núcleos de Significação, que são Formação inicial como importante elemento para o exercício profissional docente; O preparo para as práticas pedagógicas de Educação Inclusiva; O desenvolvimento profissional docente; e Os benefícios dos saberes experienciais na docência. Aborda, ainda, a análise internúcleos.

A quinta seção apresenta as Considerações Finais. Em seguida, referências, apêndices e anexos.

2 AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção serão encontradas as pesquisas correlatas à temática abordada, como também a revisão de literatura sobre Psicologia Sócio-histórica, Educação Inclusiva, Formação de professores e Desenvolvimento profissional docente.

2.1 PANORAMA DAS PESQUISAS

Para o estudo foram utilizados como base teórica livros, artigos, teses e dissertações com assuntos alusivos ao tema As Significações de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva.

Foram, então, estabelecidos descritores e realizadas buscas em alguns repositórios: artigos científicos no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), dissertações de mestrado e teses de doutorado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos científicos na plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas e periódicos no banco de dados internacional Directory of Open Access Journals (DOAJ).

Nas pesquisas nos bancos de dados foram usados os descritores “Formação de Professores + Educação Inclusiva”, “Saberes Docentes + Educação Inclusiva”, “Sentido + Significado”, “Sentido + Significado + Formação de Professores”, “Formação de Professores + Sentido + Significado + Educação Inclusiva”, “Saberes Docentes + Sentido + Significado + Educação Inclusiva”, “Psicologia Sócio-histórica + Significações”, “Psicologia Sócio-histórica + Significações+ Formação de Professores” e “Psicologia Sócio-histórica + Significações + Formação de Professores + Educação Inclusiva”.

Para maior especificidade, foram aglutinados vários descritores, em um recorte temporal de 2015 a 2020.

Segue um quadro-síntese das pesquisas realizadas nos bancos de dados:

Tabela 2 – Panorama de Pesquisas

Descritores	SciELO	CAPES	TEDE PUC	BDTD	Educ@	DOAJ	Total
Formação de Professores + Educação Inclusiva	59	319	765	503	07	178	1.831
Saberes Docentes + Educação Inclusiva	03	109	402	108	00	05	627
Sentido + Significado	443	11.788	198	6.772	82	452	19.735
Sentido + Significado + Formação de Professores	12	1.188	101	765	07	24	2.097
Formação de Professores + Sentido + Significado + Educação Inclusiva	00	90	64	47	00	00	201
Saberes Docentes + Sentido + Significado + Educação Inclusiva	00	44	35	13	00	00	92
Psicologia Sócio-histórica + Significações	04	14	59	48	01	01	127
Psicologia Sócio-histórica + Significações + Formação de Professores	00	08	39	16	00	00	63
Psicologia Sócio-histórica + Significações + Formação de Professores + Educação Inclusiva	00	00	24	01	00	00	25
Total	521	13.560	1.687	8.273	97	660	24.798

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora. Período de base: 2015 a 2020.

Dos textos encontrados, foram selecionados aqueles voltados às significações dos professores polivalentes de educação básica quanto à educação inclusiva, de acordo com os títulos e os resumos considerados mais relevantes para a pesquisa. Na tabela a seguir, são apontados os principais livros, artigos, teses e dissertações utilizados no trabalho:

Tabela 3 – Principais Referências

Descriptor	Título	Ano	Autor	Tipo	Referência
Psicologia Sócio-histórica	Pensamento e Linguagem	1989	Vigotski, Lev Semenovich	Livro	VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 1989. 159p.
Sentido + Significado + Formação de Professores	Aprendizagem do adulto professor	2015	PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (org)	Livro	PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (org). Aprendizagem do Adulto Professor . São Paulo: Edições Loyola, 2015. 96 p.
Psicologia Sócio-histórica + Significações	Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações	2015	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos	Artigo	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v.45, n. 155, p. 56 - 75, Mar. 2015
Psicologia Sócio-histórica + Significações	Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica	2015	ARANHA, Elvira Maria Godinho	Tese	ARANHA, Elvira Maria Godinho. Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica . 2015. 268 f. PUC, São Paulo, 2015
Psicologia Sócio-histórica + Significações	Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente	2016	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos	Artigo	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. Estudos de Psicologia , Campinas, v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun 2016 .

Psicologia Sócio-histórica + Significações	A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica	2016	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.)	Livro	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.) A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. 270p.
Formação de Professores + Educação Inclusiva	Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor	2016	MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha	Dissertação	MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor. 2016. 192f. Universidade de Taubaté, São Paulo, 2016
Formação de professores + Sentido + significado + Educação inclusiva	Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente	2017	RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio.	Dissertação	RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente. 2017. 121 f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2017.
Psicologia Sócio-histórica	Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia	2019	BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.)	Livro	BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2015. 278 p.
Psicologia Sócio-histórica + Significações + Formação de Professores + Educação Inclusiva	Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão	2019	SILVA, Iara Susi Maria	Dissertação	SILVA, Iara Susi Maria. Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão. 2019. 225 f. PUC, São Paulo, 2019

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2019 e 2020.

Na obra “Pensamento e Linguagem”, Vigotski (1989) explana suas ideias sobre a articulação entre as categorias do título. Embora de maneira complexa, possibilita ao leitor a compreensão do desenvolvimento do pensamento e da palavra, além da importância das interações sociais, requisitos essenciais para a aprendizagem.

Em “Aprendizagem do adulto professor”, Placco e Souza (2015) organizam uma produção coletiva sobre o tema, enfatizando a importância da memória e da metacognição, da subjetividade e da intencionalidade, das significações, dos saberes da docência e do grupo voltado a objetivos comuns.

Aguiar, Soares e Machado (2015) discutem no artigo “Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações” o procedimento metodológico dos núcleos de significação, proposta de análise de informações utilizada neste estudo.

Aranha (2015), em sua tese “Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica” discute as significações de três equipes gestoras compostas por diretor, vice-diretor e coordenador de escolas públicas da Grande São Paulo sobre as atividades da escola, principalmente a gestão escolar.

No artigo “Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente”, Aguiar e Machado (2016) refletem sobre as ideias desta teoria, bem como algumas categorias que a constituem, tais como mediação, historicidade, atividade, sentidos, significados e subjetividade.

Para um maior aprofundamento da Psicologia Sócio-histórica, que tem seus fundamentos no materialismo Histórico-dialético, Aguiar e Bock (2016) organizam a obra “A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica”. Bock se junta a Gonçalves e Furtado (2019) para também organizar o livro “Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia”, resultado da prática docente na PUC de São Paulo.

Na dissertação “Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor”, Magalhães (2016) debate sobre a educação inclusiva na perspectiva sócio-histórica, tema também desenvolvido por Rodrigues (2017) em “Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente”.

Silva (2019) reflete sobre a formação docente em serviço, especificamente na Educação Especial, buscando analisar, à luz da Psicologia Sócio-histórica, as significações de uma docente frente à sua atuação nesta modalidade de ensino na dissertação “Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão”.

2.2 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-histórica é uma abordagem teórica que tem como base a produção de Vigotski³, que se fundamenta no Materialismo Histórico-dialético. Conforme salienta Prestes (2014, p. 06) “Falar de Lev Semionovich Vigotski e a atualidade de suas ideias é refletir sobre a contemporaneidade”. O russo e seus seguidores afirmam que o “ser social” constrói a sua própria história e se constitui humano a partir de sua relação com outros homens e com a natureza.

O mundo se mostra de forma inter-relacionada nas suas diversas dimensões. As questões econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais, psicológicas, tecnológicas, epistemológicas estão todas imbricadas, não se constituem e não se explicam isoladamente. Para cada estudo, para cada reflexão, portanto, é fundamental termos uma visão holística não só do fenômeno, mas também da essência, compreendê-los em sua real dimensão, e apresentá-los em suas amplas e diferenciadas características. E, para isso, devemos situá-los espacial e historicamente, contextualizá-los social e politicamente, balizá-los cultural e psicologicamente, concebê-los epistemológica e gnosiologicamente (MAGALHÃES, 2016, p. 37).

Magalhães (2016) concorda com Vigotski ao afirmar que o desenvolvimento humano envolve aspectos biológicos e sociais e se dá de maneira global. Por isso, o estudo da ontogênese e da filogênese: “A ontogênese, que estuda o desenvolvimento do indivíduo, trata da transição das Funções Psicológicas Elementares (FPE’s) em funções superiores, enquanto a filogênese estuda a evolução do homem enquanto ser humano” (RODRIGUES, 2017, p. 45).

Neste contexto, a Psicologia Sócio-histórica concebe o ser humano como social, ativo e histórico. Silva (2013, p. 29) explica que este ser é “historicamente constituído na e pela relação com seu mundo físico e social, relação que é dialética, na medida que um constrói o

³ Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, na Bielo Rússia, sendo o segundo filho de oito irmãos. Passou grande parte de sua vida em Gomel. Em 1914, Vigotski ingressou na Faculdade de Medicina e também no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia de uma Universidade Popular. De 1916 a 1922, publicou vários artigos e resenhas, dedicados a problemas da literatura. Crítico de Arte, por sua iniciativa, foram organizadas as Segundas-feiras literárias. Dedicou-se ao estudo da Defectologia e publicou trabalhos sobre o tema. Vigotski foi nomeado ao cargo de professor do Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou e, gradativamente, ampliou-se o número de instituições nas quais deu aulas. Em 1924, casou-se com Roza Smerrova. Em 1925, nasceu sua filha Guita e o russo recebeu o primeiro atestado médico de Tuberculose. Em 1930, nasceu sua segunda filha, Assia. Dedicou-se aos estudos sobre o desenvolvimento e patologia da fala e do pensamento. Sua doença se agravou. Na madrugada do dia 11 de junho de 1934, faleceu e foi enterrado em Moscou.

outro”. Portanto, ao relacionarem-se com o mundo, os seres humanos o transformam e transformam a si mesmos continuamente.

Neste contexto, a Psicologia Sócio-histórica considera a realidade como um processo, visto que o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo do tempo. Pondera que o real é contraditório e a contradição movimenta este processo, com criticidade e superação na criação do novo. Aguiar e Bock (2009, p. 25) destacam:

Para o ser humano, o social diz respeito à complexa rede de mediações que constituem as relações que, uma vez subjetivadas, podem se objetivar como funções psicológicas superiores, as quais passam a mediar o seu modo de pensar, de sentir e de agir, numa perspectiva qualitativamente diferente da forma como ocorria anteriormente, especialmente no início da vida.

A escola, instituição que transmite o saber histórico e socialmente produzido, possui uma função social muito importante. Nela, o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma dialogada, sendo o docente o mediador, que conduz a prática educativa de acordo com suas concepções acerca do objeto de estudo. Assim sendo, segundo Aguiar e Machado (2016), não é possível pensar em mediação se as categorias atividade docente e subjetividade estiverem separadas. É preciso concebê-las em uma unidade, pois as mediações sociais constituem a subjetividade.

As autoras ainda explicam que, ao refletir sobre o real, o ser humano descobre as contradições, que constituem esta realidade. Neste âmbito, é importante ressaltar que o ser humano, como um indivíduo histórico, é uma síntese provisória de múltiplas mediações, as quais estão sempre o constituindo.

Neste movimento de constituição do ser e de apreensão da materialidade do real, as categorias, como constructos intelectivos, auxiliam a compreensão da realidade. “Elas são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 263).

Por isso, visando uma leitura crítica da realidade, serão estudadas algumas categorias que norteiam esta concepção, sendo elas: subjetividade, historicidade, mediação, sentidos e significados, pensamento e linguagem, além de necessidade, motivo e atividade.

2.2.1 Subjetividade

Rey (2007) define o conceito de subjetividade, um dos fundamentos da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-dialético como “aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade” (REY, 2007, p. 172).

É por meio das relações sociais que o ser humano é constituído e produz a sua subjetividade, conjunto dos aspectos psicológicos, a qual é um processo construído historicamente de acordo com a realidade objetiva. Assim, segundo Gonçalves e Furtado (2016), a categoria dimensão subjetiva da realidade é constitutiva da realidade social.

Na perspectiva sócio-histórica, a compreensão a respeito do psiquismo e dos fenômenos psicológicos está pautada pela categoria historicidade, que implica considerar que a subjetividade, conjunto de todos os aspectos psicológicos, produzidos pelo psiquismo, é constituída em um processo ativo de relação entre o sujeito e a realidade objetiva. A compreensão desses processos e aspectos pela via da historicidade impõe considerar de forma dialética a relação subjetividade-objetividade, formulação que aponta exatamente para a atividade do sujeito sobre o objeto, transformando a ambos e constituindo as experiências que são registradas a partir dessa dinâmica (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 35).

O ser humano nasce apenas com as funções psicológicas elementares, como os reflexos. Na convivência com o meio, aprende e desenvolve suas funções psicológicas superiores, processos tipicamente humanos, ou seja, “funções mentais mais sofisticadas adquiridas nas relações sociais, como a atenção voluntária, a memória voluntária e a capacidade de abstração” (RODRIGUES, 2017, p. 51).

Por conseguinte, a subjetividade é constituída socialmente e a objetividade historicamente. Gonçalves e Furtado (2016) ressaltam a necessidade de a subjetividade ser considerada um processo, no qual as vivências e experiências são configuradas na realidade objetiva e constituem o indivíduo.

Vale ressaltar que todas as experiências são acompanhadas por registros afetivos e emocionais. Deste modo, segundo Gonçalves e Furtado (2016), a afetividade constitui o sujeito e sua subjetividade, juntamente com as categorias atividade, consciência e identidade.

Considerando o ambiente escolar como um espaço propício para a constituição da subjetividade dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, o professor, como

mediador, é um agente transformador e produtor de significados, visto que a partir das vivências, os alunos vão constituindo determinadas concepções, sentidos e significados.

O estudo da dimensão subjetiva da realidade educacional e das significações dos sujeitos inseridos neste contexto permite, assim, que se compreenda a sociedade na sua totalidade, constituída por sujeitos históricos e culturais. Quando se expressa, o sujeito, enquanto ser histórico, está objetivando a sua subjetividade.

Nas atividades de formação docente acontecem significados comuns e sentidos diversificados para o mesmo evento. Assim sendo, a subjetividade dos docentes está associada à história de vida dos mesmos e é um dos fatores determinantes do seu estilo profissional, tanto positiva quanto negativamente, ou seja, a subjetividade é carregada de sentido e de historicidade. Por isso, a importância do estudo desta categoria a seguir.

2.2.2 Historicidade

O ser humano se constitui na relação dialética com o social e com a história, o que possibilita a ele ser singular e histórico. O homem é materializado na própria história e no seio das relações sociais, sempre contraditórias. Para compreendê-lo, é preciso entender a sua história, o seu processo constitutivo.

Pela historicidade, o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros homens, se modificando e construindo a própria história. Principalmente mediado pelo trabalho, o minuto seguinte é transformado.

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Aguiar *et al.* (2016) destacam a importância da categoria Historicidade, visto o homem ser histórico e síntese de múltiplas determinações. A Historicidade não se trata de uma sucessão cronológica de fatos. Para Aguiar e Machado (2016, p. 264): “trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos” e que são constitutivas do mesmo. Gomboeff (2017, p. 42) destaca que “a categoria historicidade contribui para a

compreensão do movimento dos fenômenos, ou seja, ajuda a compreender como algo passou a ser outro”.

O processo de constituição do ser humano é, portanto, mediado pela história. As relações estabelecidas entre os homens por meio do trabalho e da linguagem permeiam a história. Segundo Soares, Barbosa e Alfredo (2016, p. 117):

Em que se considere, como eixo fundamental, a categoria historicidade, defende-se que o modo de sentir, pensar e agir do professor nunca se reduz ao *imediato*, ou seja, às determinações ocasionais do momento em que o fato ocorre. Trata-se de um momento muito mais rico, mediado não apenas pela experiência vivida histórico-socialmente no presente, como também pela apropriação e objetivação do conteúdo histórico-cultural acumulado ao longo da existência da humanidade.

A educação, enquanto atividade social e histórica e um fenômeno estritamente humano, permite a transformação do ser humano possibilitada pela Mediação, escolar ou não, categoria que será estudada na próxima subseção.

2.2.3 Mediação

A categoria mediação permite uma análise não dicotômica da realidade e a apreensão de relações dialéticas. Conforme explicam Aguiar e Machado (2016), esta categoria pode ser considerada o “centro organizador” destas relações, tais como interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, parte-todo, entre outras.

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engrenam o processo de constituição de cada fenômeno (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

Pela mediação, o professor tem a oportunidade de agir na ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo do aluno. Este conceito é proposto por Vigotski, o qual explica que há um processo de complementação entre o que o indivíduo necessita de colaboração de sujeitos conhecedores do assunto para efetivação de seus conhecimentos que estão sendo internalizados (zona de desenvolvimento potencial) e a solução independente de problemas

pelo mesmo, denominada zona de desenvolvimento real. Estas situações sociais de desenvolvimento, segundo a Psicologia Sócio-histórica, estão ocorrendo a todo o momento e não são lineares.

Daí resulta a importância do trabalho do docente, que deve mediar sua prática com elementos da cultura para que o aluno internalize o conhecimento que está se tornando uma aprendizagem intrapsíquica. Silva (2012, p. 29) endossa esta afirmação:

[...] percebe-se a importância da cultura, isto é, da mediação, da história e da cultura na construção de formas tipicamente humanas de agir, pensar e sentir. A essa proposta teórica deve-se a grande contribuição de Vygotski à educação; ela revela o papel da intervenção social intencional na formação do sujeito, em sua humanização.

Ao atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo, o professor possibilita que o educando tenha acesso aos conhecimentos elaborados socialmente, para que aja com uma maior autonomia e independência.

O professor deve, portanto, valorizar o que o aluno pode alcançar, cuidando para não trabalhar com conteúdos que a criança ainda não consegue aprender. Ao planejar suas atividades, o docente estabelece um objetivo, segundo o qual tenta suprir as necessidades de seus alunos. De acordo com Aguiar e Machado (2016, p. 265), a atividade “está relacionada ao próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza. À medida que registra essa atividade internamente vai constituindo sua subjetividade”.

Os sentidos dos seres humanos variam de acordo com a forma em que são afetados pelas mediações. Para melhor compreensão, os processos de significação serão estudados a seguir.

2.2.4 Sentidos e Significados

O princípio materialista traz a dialética como essência do método, ou seja, a ideia de movimento carrega a noção de contradição, na qual dois polos se opõem, mas também têm uma relação de identidade, de unidade de contrários. É um devir universal, um vir a ser, um permanente processo de transformação e mudanças.

O ser humano está em uma constante produção de síntese, no movimento dialógico de tese-antítese-síntese, sendo estas sempre provisórias. Para entender esta dialética, é preciso compreender as significações dos sujeitos, as quais são compostas por sentidos e significados e que o constituem.

Vigotski (1989) explica o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. O significado de uma palavra é como surge no dicionário e, por isso, é mais estável e convencional. A palavra com significado é uma unidade de análise. O autor (2001) ressalta que a palavra é um fenômeno do discurso, visto que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Segundo Aguiar e Machado (2016, p. 266) os significados correspondem “no campo semântico às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao representá-lo. No campo psicológico é uma generalização, um conceito”. Por conseguinte, os significados são produções históricas e sociais.

O significado de uma palavra é comumente compartilhado e público. Já o sentido deriva de uma série de aspectos psicológicos individuais e particulares. “Os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que são despertados” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358).

O sentido é adquirido socialmente, de acordo com o contexto, sendo dinâmico e complexo. “É a soma de todos os acontecimentos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. [...] Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também” (VIGOTSKI, 1989, p. 144).

Segundo Rodrigues (2017, p. 57), o sentido é primeiramente social e, depois, individual. “Isso significa que o sentido é subjetivo, ou seja, mesmo perpassando, primeiramente, pelo objetivo, ele mantém a singularidade do sujeito”. É, portanto, a interpretação que cada sujeito dá ao significado. Uma palavra tem um significado comum e diferentes sentidos, de acordo com as subjetividades. Assim, possui natureza social, individual e histórica.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se

mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos (VIGOTSKI, 1989, p. 181).

Neste contexto, as significações (dialética entre sentido e significado) são historicamente constituídas e se desenvolvem na relação entre os sujeitos. A constituição dos sentidos muda continuamente, formando novas zonas de sentido.

Para terem sentido, as palavras devem ser consideradas de acordo com o contexto. Assim sendo, Bock e Aguiar (2016) destacam que as significações são muito importantes como mediadoras na relação entre pensamento e linguagem, a qual será discutida no próximo tópico.

2.2.5 Pensamento e Linguagem

Na construção da realidade social pautada na dialética subjetividade-objetividade (elementos que, apesar de contraditórios, são inseparáveis no processo de constituição da realidade social), a linguagem desempenha uma importante função, pois cada palavra possui um significado que possibilita uma generalização.

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 1989, p. 119).

Aguiar e Ozella (2006) destacam que a linguagem é o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. Por isso, pensamento-linguagem é uma relação de mediação, visto que um elemento constitui o outro.

Assim, esta relação é dinâmica e acontece nos dois planos do discurso: o interno (significante) e o externo (fonético). O discurso interior é do próprio sujeito, voltado para o seu pensamento e para a sua própria compreensão. Já o discurso externo consiste na tradução dos pensamentos em palavras e é feito para os outros. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 303):

Os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

Como exemplo de discurso interno, Vigotski (1989) cita o discurso egocêntrico, segundo o qual a criança faz a transição da atividade social para uma atividade mais individualizada. Tanto o discurso interior como o discurso egocêntrico têm a função de orientação mental.

À medida que a criança se desenvolve e adquire as características estruturais do discurso exterior, a frequência do discurso egocêntrico diminui e há uma evolução do discurso interior.

Este complexo processo de transição de significado para o som tem também que se desenvolver e aperfeiçoar. A criança tem que aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e a compreender a natureza da diferença entre uma e outra coisa. A princípio, começa a utilizar o pensamento e as formas verbais e os significados sem ter consciência deles como coisas distintas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota. Tal concepção parece ser característica da consciência linguística primitiva (VIGOTSKI, 1989, p. 127).

Conforme crescem, as crianças passam a separar o objeto de seus atributos e a desarticular a semântica da fala propriamente dita, visto que “a capacidade da criança para se comunicar através da linguagem encontra-se diretamente relacionada com a diferenciação dos significados das palavras no seu discurso e na sua consciência” (VIGOTSKI, 1989, p. 128). Quando esta diferenciação se completa, a criança consegue elaborar o seu pensamento e entender o pensamento dos outros.

Há uma grande tendência no discurso interior de predicação, ou seja, de omitir-se o sujeito como uma abreviação. Tal fato também ocorre no discurso exterior, como exceção, pois “quando os pensamentos dos interlocutores são os mesmos, o papel da fala se reduz ao mínimo” (VIGOTSKI, 1989, p. 139).

Para o russo, a palavra é a unidade de análise da relação entre linguagem e pensamento. O significado da palavra é construído no contexto social, pelo qual o ser humano se apropria de elementos da cultura e atribui significações aos mesmos. “Esse momento de junção da linguagem/palavra e do pensamento, intitulado significado da palavra, é um avanço

no desenvolvimento humano, uma vez que representa a transição do indivíduo que é puramente biológico ao sujeito que é sócio-cultural” (RODRIGUES, 2017, p. 56).

Articulada dialeticamente com o pensamento, a linguagem desempenha uma função mediadora da relação entre o indivíduo e a realidade objetiva e é fundamental no processo de atribuição de significação na constituição da vida social do sujeito. Segundo Kassar (2000):

As relações sociais tornam-se funções psicológicas por meio de um processo de internalização, que é possibilitado na/pela produção de signos. A internalização ocorre com a assimilação e a reelaboração da linguagem, *locus* em que transita e se constitui o pensamento socialmente disseminado. [...] O discurso não é um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e lutas sociais, no qual surgem e se transformam diferentes significações. Na apropriação do discurso, apropriamo-nos também de conceitos, de valores etc., que transitam socialmente, os quais incorporamos, modificamos, recusamos (KASSAR, 2000, p. 44 e 45).

Assim sendo, quando fala, o discurso do indivíduo contém sentidos e significados. Estas significações foram produzidas a partir de sua subjetividade, apropriada nas mediações e relações sociais. A linguagem tem, portanto, grande importância no processo de humanização e, conseqüentemente, na constituição dos seres humanos e da sociedade. No processo de constituição do ser humano e da natureza, também são importantes as categorias Necessidade, Motivo e Atividade, as quais serão explanadas na sequência.

2.2.6 Necessidade, Motivo e Atividade

Para compreender as significações que os docentes têm em relação à educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante estudar as categorias Necessidade, Motivo e Atividade. Segundo Souza e Andrada (2013):

Pode-se entender consciência como a atribuição de sentido que ocorre quando o sujeito se apropria do processo de trabalho e da atividade envolvida em relação a algo. Ao reconhecer sua ação, seu objetivo, seu percurso e o resultado deste processo, o humano adquire um saber de si, do outro ao seu redor em relação ao objeto que desencadeia esta ação. Deste modo, ter consciência é saber-se de si, do outro e da realidade e, para Vygotsky (1934/2003), conhecer algo é perceber seus significados e sentidos e dar-lhe novos contornos (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 359).

Ao adquirir consciência de si e de sua realidade, o ser humano intervém no mundo físico e social por meio da atividade, se modificando e transformando este mundo, em um ininterrupto movimento. Conforme explica Silva (2013):

Isso porque exige colocar em contexto uma nova atividade no âmbito educacional, com base no pressuposto sócio-histórico da possibilidade de satisfazer uma necessidade do sujeito ou de sua sociedade. De fato, ambos são partes constituintes de um processo dialético, que transforma o psiquismo humano – o sujeito – e gera nele novas necessidades, que, por sua vez, engendram novas formas de atividade. Novos sentidos são constituídos para essas novas formas de atividade, que não só atingem essa atividade em especial, mas também a atividade docente e a formação dos professores em uma visão mais ampla de educação (SILVA, 2013, p. 36).

Rosler (2004, p. 103) destaca que “a cotidianidade consiste no espaço de satisfação das necessidades essenciais do indivíduo e, portanto, as atividades cotidianas são basicamente determinadas por motivações de caráter particular”. Constata-se, portanto, que as categorias estudadas estão presentes no dia a dia do professor.

Silva (2013, p. 26) endossa que a necessidade é um dos pressupostos da existência humana, pois de acordo com Marx “as necessidades já satisfeitas cedem lugar a outras necessidades, ou seja, as primeiras produzem outras novas”. Para satisfazer uma necessidade, o sujeito é impulsionado por um motivo e realiza uma atividade, sendo esta com significação.

Segundo Vigotski (2001) o pensamento verbal é um todo dinâmico e complexo, sendo que pensamento e palavras têm uma série de relações no plano interno. Contudo, o movimento pode fazer um caminho inverso: “do motivo, que gera algum pensamento, para a informação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 481). O autor ressalta, desta forma, que não há uma única via do pensamento para realização e materialização da palavra.

Percebe-se que o motivo e a necessidade impulsionam o pensamento e a palavra. Por consequência, a atividade. A categoria atividade está diretamente relacionada à constituição do ser humano, pois por meio dela, este vai construindo a sua subjetividade. Segundo Aguiar e Machado (2016) tais categorias estão dialeticamente articuladas e são de suma importância, assim como as demais categorias, as quais permitem a apreensão da realidade além da aparência e da imediatividade. Deste modo, no exercício de sua função, o docente se constitui e se transforma continuamente, como também transforma os outros humanos e o meio em que se insere.

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas que fundamentam os planos e propostas educacionais são marcadas por impasses, prejudicando a adoção de posições inovadoras para os alunos com deficiência.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (MANTOAN, 2006, p.26).

Por isso, torna-se necessário resgatar as características históricas e os fundamentos legais da educação inclusiva para entendimento do atual contexto.

2.3.1 Características Históricas e Fundamentos Legais

Silva (2009) divide o percurso da educação especial em quatro fases: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, destacando que o modo como a sociedade entende a pessoa com deficiência varia de acordo com as características econômicas, culturais e sociais de cada momento histórico.

Na tabela a seguir, são expostas as fases, períodos, políticas públicas e características históricas da pessoa com deficiência até o paradigma atual, a Inclusão.

Tabela 4 - Fases, Políticas Públicas e Características Históricas da Pessoa com Deficiência

Fase	Período	Políticas Públicas	Características e instituições criadas
EXCLUSÃO	Antiguidade até o Século XVIII	Não havia políticas educacionais e sociais para os indivíduos com deficiência. Período caracterizado pela rejeição social a estes indivíduos.	No período colonial do Brasil, não havia escola regular, visto que os filhos dos nobres estudavam em suas casas e concluíam seus estudos no exterior, sendo que só eles tinham acesso à educação.

SEGREGAÇÃO	<p>Século XVIII à primeira metade do século XX</p>	<p>A partir da Proclamação da República, em 1889, e a Constituição de 1891, a responsabilidade pelo ensino primário, secundário e superior passa a ser de cada estado. Surgem serviços do sistema regular de ensino ofertados às pessoas com deficiência. Em 1920, publica-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com a tentativa de se instaurar uma escola para todos, sendo esta dever do Estado. É aprovada pela ONU, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual favorece grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência.</p>	<p>Criam-se instituições com caráter assistencialista. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência tem início com as confrarias particulares ou Câmaras Municipais, surgindo as Santas Casas de Misericórdia, as quais deveriam recolher e atender os desvalidos, que eram, muitas vezes, abandonados pela família. Em 1854 foi criado pelo Imperador Dom Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – IMC; em 1857, foi inaugurado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Na década de 40, foram estabelecidos critérios para aplicação de testes de inteligência e consequente organização de classes homogêneas nas escolas públicas, como também classes especiais. Em 1954, criam-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Neste contexto, passam a surgir outras modalidades de atendimento à pessoa com deficiência, como o atendimento terapêutico, sendo que a maior parte destes era particular e, portanto, acessível a uma minoria. No final da década de 50 inaugura-se a AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa, atual Associação de Assistência à Criança Deficiente, procurando, principalmente, reabilitar os lesionados da Segunda Guerra Mundial.</p>
-------------------	--	---	---

INTEGRAÇÃO	De 1960 a 1980	O interesse pelo “excepcional” começa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61, cuja educação seria realizada preferencialmente no sistema geral de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692/71 altera a lei anterior, definindo “tratamento especial” para os alunos com deficiência, reforçando a segregação destes em classes e escolas especiais.	Período no qual os alunos com deficiência passaram a ter acesso ao ensino regular, visto que a institucionalização dos mesmos começou a ser questionada.
INCLUSÃO	Da década de 80 aos dias de hoje	Constituição Federal de 1988 e demais políticas públicas, as quais serão explicadas na sequência.	A sociedade e a escola têm que se modificar para serem capazes de acolher todas as diferenças.

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020.

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. No artigo 1º, incisos II e III, elegem-se como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana e no artigo 205 se objetiva o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 68).

Ao garantir uma educação para todos, a Constituição não tolera a educação em ambientes segregados. Ela prescreve o atendimento das especificidades dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, desde a educação infantil até a universidade.

Para que isso ocorra, é necessária a quebra de barreiras naturais existentes para que os indivíduos com deficiência se relacionem com o ambiente externo e haja absorção de ferramentas e linguagem necessárias nas escolas ditas regulares. O acesso a escolas de

educação infantil, às creches e também a todos os anos do Ensino Fundamental deve ser incondicionalmente garantido a todos.

Diversas políticas públicas relacionadas à educação inclusiva foram promulgadas. Na tabela 5 é possível observar uma síntese das mesmas, desde 1989 até 2012.

Tabela 5 – Política pública, criação, ementa e características

Política Pública	Criação	Ementa e Características
Lei nº 7.853/89	24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE
Lei nº 8.069/90	13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual prevê a proteção integral da criança, promovendo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Decreto nº 914/93	06 de setembro de 1993	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Lei nº 10.098/94	23 de março de 1994	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
Declaração de Salamanca	7 a 10 de junho de 1994	A Declaração de Salamanca foi promulgada na Conferência Mundial de Educação Especial de 1994 da Organização das Nações Unidas (ONU) e assinada por 94 países, os quais assumiram a responsabilidade de não segregarem alunos com deficiência. Silva (2009) destaca que o movimento a favor da inclusão foi grandemente impulsionado por este documento.
Política Nacional de Educação Especial – PNEE	1994	Baseada no modelo integracionista, permite o acesso nas classes comuns do ensino regular àqueles alunos considerados aptos ou adaptados às condições e ritmo dos demais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96	20 de dezembro de 1996	Dispõe sobre a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida em todos os níveis de escolaridade, preferencialmente na rede regular de ensino.

Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	Conjunto de referenciais curriculares para a organização do sistema educacional brasileiro
PCN's Adaptações Curriculares	1999	Considerados respostas educativas que deveriam ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre eles, os que apresentassem necessidades educacionais especiais
Convenção de Guatemala	28 de maio de 1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Marco para o enfrentamento de qualquer tipo de discriminação e para o acesso de pessoas com deficiência no ensino regular
Decreto nº 3.076/99	01 de junho 1999	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE
Decreto nº 3.298/99	20 de dezembro de 1999	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Lei nº 10.172/01	09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Estabelece sete objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência.
Resolução CNE/CEB nº 2/01	11 de setembro de 2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
Decreto nº 3.952/01	04 de outubro de 2001	Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD
Decreto nº 3.956/01	08 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala)
Resolução CNE/CP nº1/02	18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Define, na perspectiva da educação inclusiva, que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação

		docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.436/02	24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.
Portaria nº 2.678/02	24 de setembro de 2002	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	2003	Visa transformar os sistemas de ensino em inclusivos, procurando promover um amplo processo de formação de educadores.
Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	13 de dezembro de 2006	Assembleia das Nações Unidas realizada em Nova Iorque, da qual o Brasil tornou-se signatário. A formação de professores como garantia de um sistema educacional inclusivo, com a exigência de qualificação e professores especializados para lidarem com alunos com deficiência.
Decreto nº 6.094/07	24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Tem a diversidade como um dos cinco eixos principais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	07 de janeiro de 2008	Tem por objetivo constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
Decreto Legislativo nº 186/2008	09 de julho de 2008	Torna o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Decreto nº 6.571/2008	17 de setembro de 2008	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE
Decreto nº 6.949/2009	25 de Agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Resolução MEC CNE/CEB nº 4/2009	02 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto nº 7.480/2011	16 de maio de 2011	Vincula a Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Decreto nº 7.611/2011	17 de novembro de 2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571/2008. Determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis de ensino, ressaltando que o aprendizado ocorre ao longo de toda a vida e não permite a exclusão da escola devido à deficiência,
Decreto nº 7.612/2011	17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limite, incluindo uma cartilha com temas como acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.
Lei nº 12.764/2012	27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020.

Em 2014, é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que dispõe na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Em 2015, o Brasil participou em Incheon, na Coreia do Sul, do Fórum Mundial de Educação e se comprometeu, com uma agenda conjunta, a uma Educação de qualidade e inclusiva. No mesmo ano, origina-se um documento da UNESCO, a partir da Declaração de Incheon, denominado Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o qual traz 17 objetivos que devem ser implantados até 2030. No quarto item propõe assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Ainda em 2015 é sancionada a Lei nº 13.146, LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece diretrizes em consonância com o previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sobre os direitos da pessoa com deficiência à Educação prevê:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 6).

No ano de 2019, o Decreto nº 9.465 extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, vinculando à mesma a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. É perceptível o quanto as políticas públicas brasileiras relacionadas à educação inclusiva não têm continuidade. São muitos os desmontes, como a extinção do SECADI, os quais reverberam negativamente na prática inclusiva da sociedade brasileira.

Sendo assim, na contramão da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, foi promulgado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este decreto está sendo considerado um retrocesso nas políticas públicas de educação inclusiva.

Tal legislação viabiliza formatos educacionais segregatórios, pois permite serviços da educação especial como classes e escolas especializadas, por exemplo. Estabelece diretrizes para a implementação desta política pública no artigo 5º e delega ao educando com deficiência e sua família a possibilidade de decisão na escolha de frequência na escola regular ou não, com o pretexto de minimizar possíveis barreiras para ele:

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, p. 03)

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida também prevê a avaliação da PcD – Pessoa com Deficiência – por uma equipe multidisciplinar, a qual poderá considerá-la inapta para frequentar as classes regulares. Dispõe a “definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos

educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020, p. 05). Contudo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (BRASIL, 2015, p. 03), delibera no artigo 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

É possível observar que o Decreto nº 10.502 não respeita a igualdade de condições de acesso e permanência de todas as pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, o que contrapõe as disposições de diferentes políticas públicas já citadas. Por isso, diversas instituições e movimentos brasileiros estão se manifestando contrários ao mesmo, pedindo, inclusive, sua revogação.

É necessário o cuidado quanto ao retrocesso à perspectiva integracionista na educação inclusiva. A fim de auxiliar no entendimento das fases mais atuais aqui citadas, a seguir será explanada a diferenciação entre Integração e Inclusão.

2.3.2 Integração X Inclusão

Para se refletir melhor as diferenças de Integração e Inclusão é necessário retomar os significados atribuídos a estas terminologias. Sasaki (2002, p. 06) explica que a “terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que vários milhões de pessoas possuem no Brasil”.

Quanto à Integração, a Lei Federal nº 4024/61, que fixou as bases da educação nacional, estabeleceu, no artigo 2º, que “A Educação é direito de todos...” e no artigo 88 que “A Educação de Excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 15).

A Integração é considerada a terceira fase da história da Educação Especial, pois abrange de 1960 a 1980, período no qual os alunos com deficiência passaram a ter acesso ao ensino regular, visto que a institucionalização dos mesmos começou a ser questionada.

[...] defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias (SILVA, 2009, p. 139).

Pela integração escolar, o aluno tem a oportunidade de transitar no sistema escolar, podendo ser inserido nas salas de aula do ensino regular (com uma seleção prévia dos alunos considerados aptos a elas) ou ter o ensino em escolas especiais, de acordo com uma padronização e uma normalização.

Nesse contexto, percebe-se que se trata de uma concepção de inserção parcial, pois o sistema prevê serviços educacionais segregados, cujo objetivo é inserir um aluno já anteriormente excluído. Assim, é o aluno com deficiência que precisa criar condições para se adaptar e se desenvolver, de acordo com o ritmo dos outros alunos. Conforme explica Rodrigues (2017, p. 26): “ao exigir que os alunos com alguma necessidade educacional especial se ajustassem ao ensino das escolas regulares, o paradigma da integração escolar manteve a exclusão de todos aqueles sujeitos que não conseguiam se adequar”.

Etimologicamente, Inclusão vem do verbo incluir (do latim *includere*), que significa compreender, ou fazer parte de, ou participar de. Portanto, esses termos são empregados para expressar situações de inserção diferentes, embora possuam significados semelhantes.

A inclusão prevê que a sociedade precisa se adequar para acolher todas as diferenças. Pela inclusão escolar, todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Rodrigues (2019, p. 28) explica que “todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais têm o *direito* de estarem nas escolas regulares de modo que esses espaços e seus profissionais têm o *dever* de se adequarem para atender os diferentes processos de aprendizagem”. Sasaki (2002) salienta a importância do valor da pessoa com deficiência neste paradigma:

Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um) e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência (SASSAKI, 2002, p.14).

Dessa forma, a inclusão objetiva a inserção escolar de forma radical e completa, desde o início da vida escolar, estruturando o sistema educacional de acordo com as necessidades de todos os alunos.

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade (SILVA, 2009, p. 144).

Silva (2012) compara as diferenças das duas concepções no quadro a seguir:

Quadro 1 - Integração Escolar X Inclusão Escolar

Integração escolar	Inclusão escolar
“Problema” centrado no aluno.	Prevê a reestruturação do sistema educacional.
Não há pressuposição de mudança do ensino e da escola.	Reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e da política educacional.
Serviços organizados em níveis, sendo que muitas vezes os alunos retornaram para serviços mais segregados.	Intensificação na prestação do atendimento na classe comum da escola regular.

Fonte: SILVA, 2012, p. 98

A inclusão escolar exige, portanto, uma mudança no paradigma educacional. Para Mantoan (2006, p. 19): “Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos”.

Por isso, são muito importantes as interações e o contexto social, conforme pode ser observado no item 2.3.3 sobre a concepção de Vigotski acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência e dos conceitos de defectologia e compensação.

2.3.3 A concepção de Vigotski sobre Defectologia e Compensação

Vigotski (1983) explica que o desenvolvimento não é linear, contém conflitos e rupturas, e que o ser humano busca caminhos indiretos quando há impedimentos pelo caminho direto. Estes caminhos, segundo o autor, são possibilitados pela cultura.

O russo cita o conceito de “defectologia” para explicar que os fatores biológicos não são os mais determinantes de possíveis limitações de crianças ditas “anormais”, pois, segundo ele, “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VIGOTSKI, 1983, p. 06).

Leal (2013, p.21) cita algumas terminologias utilizadas por Vigotski em suas obras para se referir às deficiências ou às pessoas com deficiência: “defectologia, defecto (defeito), debilidade), deficiente, mentalmente atrasado, atraso mental, criança anormal, infância difícil, dificilmente educável, imbecil, cego/cegueira, surdo”, denominações usadas de acordo com sua época e contexto histórico.

Vigotski dá grande importância ao contexto social e às interações para o desenvolvimento da criança com deficiência. Em um movimento dialético de objetivação-subjetivação, esta criança se compreende como parte da sociedade e do intercâmbio cultural, pois aprende com a realidade e com o ambiente social e cultural em que se insere. O russo explica:

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1983, p. 04).

Segundo o autor, a cultura humana está organizada e adaptada a um “tipo humano normal”. Quando uma criança se afasta deste modelo, acontece uma discrepância entre o desenvolvimento natural e cultural, e cabe à educação criar caminhos alternativos e novas formas de desenvolvimento: “[...] A educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKY, 2011, p. 867).

Tais peculiaridades servem como motivação e impulso para a compensação, uma busca de segurança, apoio e possível êxito. Assim sendo, Leal (2013, p. 112) endossa que “a existência de um órgão com condições inferiores impõe às vias nervosas novos esforços para que ocorra a compensação”.

O conceito de compensação surgiu com Alfred Adler, como resultado de situações desfavoráveis que a criança enfrenta no decorrer de seu desenvolvimento, como aconteceu com o próprio autor. De acordo com Leal e Massimi (2017, p. 813) um dos exemplos do percurso histórico de Adler

[...] encontra-se na clareza que Adler tinha a respeito de seus sentimentos frente às inseguranças que sentia em relação aos irmãos, às dificuldades enfrentadas no período escolar e, principalmente, às debilidades ocasionadas pela condição física frágil enfrentada na infância. Tais sentimentos estão relacionados à inferioridade que estes causavam nele diante dos percalços da vida.

Na sequência, segue uma tabela de Leal (2013), baseada na leitura do artigo “*O defeito e a compensação*” (1927) de Vigotski, no qual são apresentados os conceitos de alguns autores sobre o termo compensação.

Tabela 6 – O defeito e a compensação – alguns teóricos

Teóricos / Pensadores	Ano Citação	Citações
William Stern	1921, 1923	“Aquilo que não mata, me fortalece”, implicando que a força surge da fraqueza, das habilidades da deficiência (p. 41). “Na medicina é fortalecida cada vez mais a opinião de que o único critério de saúde ou enfermidade é o funcionamento adequado ou inadequado do organismo completo, enquanto que as anormalidades singulares são valorizadas somente na medida em que se compensem normalmente ou não, através de outras funções do organismo” (p.46).
Alfred Adler	1927 Otto Rühle (1926)	“[...] os órgãos deficientes, cujo funcionamento se encontra dificultado ou perturbado por causa de defeitos, necessariamente entram em luta, em conflito com o mundo exterior, devendo adaptar-se” (p. 42) “A sensação de insuficiência dos órgãos é para o indivíduo um constante estímulo no desenvolvimento de sua psique” (p.43).
Charles Darwin	n/m. ⁴	“Charles Darwin nos mostrava que a adaptação surge da inadaptação, da luta, da morte e da seleção” (p. 44).
Kretschmer	n/m.	“[...] a constituição inata determina a estrutura do corpo, a personalidade e ‘todo o desenvolvimento ulterior da personalidade humana nada mais é que do que o desdobrar passivo do tipo biológico básico que congenitamente é inerente ao homem’”(p.44).
Wittels	n/m.	“Wittels denomina a pedagogia como o terreno fundamental de aplicação da psicologia adleriana” (p.45)
Theodor Lipps	1907	“T. Lipps via nisso [compensação/supercompensação] uma lei geral da atividade psíquica que denominou lei de dique. ‘Se um fato psíquico interrompe ou é inibido em seu curso natural [...] ocorre uma inundação’. [...] No lugar do dique, é inerente à energia, à tendência a desviar-se. O objetivo que não se pode alcançar pelo caminho direto, se consegue graças à força da inundação, por um desses circuitos” (p.46-47)
K. Bürklen	1924	“Uma investigação factual demonstrou que a criança cega não experimenta uma elevação automática do tato ou da audição,

⁴ não mencionado

		no lugar da visão faltante (K. Bürklen, 1924). Pelo contrário, não é a visão em si que se recola, mas as dificuldades derivadas de sua ausência que são resolvidas mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica” (p.49).
A. Petzeld	1925	“A característica mais marcante da personalidade do cego, em sua opinião, é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com a ajuda da linguagem” (p.50).
L.L. Vasíliev	1926	“L. L. Vasíliev e eu descrevemos esses fenômenos [supercompensação] com o nome de processos dominantes [...]” (p. 51).
Ivan Afanásievich Sokoliánski	1926	Crê que é ingênuo pensar que qualquer defeito se compensa; antes é necessário lucidez de critério e conhecer a direção a seguir.
Helen Keller	1910	“A própria Keller escreve que se houvesse nascido em um meio diferente, haveria estado eternamente nas trevas e sua vida teria sido um deserto, separada de toda comunicação com o mundo exterior (1910)” (p. 54-55). A vida de Hellen Keller mostra que o “processo de supercompensação está inteiramente determinado por duas forças: as exigências sociais que são apresentadas ao desenvolvimento e à educação, e as forças intactas da psique” (p.55).

Fonte: LEAL (2013, p. 27-28)

Leal (2013) afirma que muitas áreas utilizaram a palavra compensação de acordo com suas especificidades – Direito, Negócios, Filosofia, Psicologia, entre outras. Vigotski se pauta na Psicologia e, por consequência, na Educação para entender “a compensação como um processo que valoriza as capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou, como descreve o próprio autor, seus defeitos” (LEAL, 2013, p. 82).

Estes são os caminhos indiretos do desenvolvimento explicados pelo russo. Assim sendo, embora um “defeito” produza dificuldades para a criança, também serve de estímulo para caminhos alternativos de adequação. Portanto, possíveis atrasos orgânicos são compensados pelo desenvolvimento cultural, como, por exemplo, ocorre com os cegos por meio da aprendizagem do sistema Braille. Conforme explicam Dainez e Smolka (2014):

[...] A *compensação* orienta um modo positivo de conceber a deficiência e de que a condição orgânica pode ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades (a dialética defeito-superação [...]) Desse modo, no movimento de elaboração conceitual da compensação, Vigotski (1997) nos mostra o

processo de formação social da mente, ao trabalhar com a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação. Essa posição da integralidade do humano, quando adotada no campo da educação, faz-nos tomar como disparador de nossas suposições não o defeito, o déficit, o atraso intelectual, mas, sim, a pessoa nas condições sociais concretas de vida, orientando-se para as possibilidades de desenvolvimento (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1105 e 1006).

A compensação e a supercompensação são mecanismos de superação de limites e, segundo Vigotski (2011), possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – funções sociais – e do ser humano de maneira integral.

Percebe-se, portanto, que é possível trabalhar com todos os alunos, independente da possível limitação. Por isso, é necessário refletir sobre a equidade e a inclusão escolar.

2.3.4 Por que a Inclusão Escolar?

A inclusão é uma oportunidade de se reverter o quadro de fracasso e evasão escolar, situações que marcam toda a história da educação brasileira. Por meio dela, busca-se a eliminação de mecanismos segregatórios, como classes especiais e programas de aceleração.

Nesta perspectiva, é preciso acabar também com a concepção idealista, a qual naturaliza o desenvolvimento, necessidades e características do indivíduo, não busca a essência do problema e sua consequente transformação.

Logo, não basta matricular os alunos com deficiência em classes regulares, sem oportunizar aos mesmos uma educação com equidade, reconhecendo as diferenças e possibilitando as adaptações necessárias. Conforme destaca Rodrigues, 2017, p. 19, “é imprescindível o reconhecimento das diferenças dos processos de aprendizagem de cada aluno na elaboração das metodologias e tarefas escolares, do mesmo modo que é essencial compreender que todos, igualmente, têm o direito de aprender e se desenvolver”.

Diante deste paradigma educacional – a inclusão – diversas políticas públicas se voltaram a grupos historicamente excluídos. É preciso, assim, refletir se estas propostas e políticas de inclusão educacional realmente estão considerando as diferenças na escola. Normalmente, tais propostas e políticas pleiteiam a tolerância e o respeito ao outro. Porém, esses sentimentos são marcados por uma superioridade de quem tolera e respeita, enfatizando

uma “normalização”, ou seja, “a eleição arbitrária de uma identidade ‘normal’ como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas” (MANTOAN, 2006, p.24).

Assim sendo, a inclusão desconsidera o sistema de significação escolar, muitas vezes excludente e elitista, propondo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional. Conforme explica Silva (2009, p. 148):

[...] educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Neste contexto, é necessário lembrar novamente do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o qual permite a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares inclusivas, em escolas especializadas ou em escolas bilíngues de surdos, o que pode ser considerado um retrocesso na educação inclusiva. Conforme ressaltava Vigotski, a escola especial:

[...] [destacava-se] pela deficiência fundamental de que se [limitava] seu educando – a criança surda, surda-muda ou atrasada mentalmente – no estreito círculo da coletividade escolar, em que se [criava] um micromundo isolado e fechado em que tudo [estava] acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo [estava] centrado na insuficiência física e não a [introduzia] na vida autêntica (Vigotski, 1925/1983/1987, p. 59 *apud* LEAL, 2013, p. 148).⁵

Rodrigues (2017) resalta que uma escola efetivamente inclusiva considera todas as diferenças, sem nenhuma depreciação, e complementa que “precisamos admitir também que o desenvolvimento integral dos sujeitos se dá, precisamente, por essas diferenças constituídas nas inúmeras relações sociais estabelecidas” (RODRIGUES, 2017, p. 34).

A educação atual exige novas formas de organização e diferentes estratégias de intervenção para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Deste modo, percebe-se o papel central do professor para a efetivação de uma educação inclusiva.

⁵ “[...] se destaca por la deficiencia fundamental de que encierra a su educando - el niño ciego, sordomudo o retrasado mental - en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado al defecto del niño, todo está centrado en la insuficiencia física y no lo introduce en la auténtica vida” (VIGOTSKI, 1925/1983/1987, p. 59).

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A sociedade encontra-se em constante transformação e, por isso, os cidadãos nela inseridos devem estar em contínua aprendizagem para que possam se adaptar. Isto posto, a formação e o desenvolvimento profissional docente são indispensáveis na busca de uma educação inclusiva.

Segundo Rodrigues (2017, p. 37) “a inclusão vem exigindo desses profissionais formações mais qualificadas que tragam pensamentos críticos e humanos, de modo que esses docentes tenham condições de reconhecer seus alunos como sujeitos singulares e aptos à aprendizagem”.

Para enfrentar os desafios desta sociedade do conhecimento, é preciso ter bons professores. Carlos Marcelo (2009) explica que a profissão docente é imprescindível para o mundo atual e ressalta que “a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegurem o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender” (CARLOS MARCELO, 2009, p. 111).

Assim como a sociedade, a docência também passa por mudanças, rupturas e crises. Imbernón (2000) destaca que se deve abandonar a concepção da profissão docente como mera transmissora dos conhecimentos, predominante no século XX, para se assumir uma educação voltada para uma sociedade democrática e plural. Para isso, a escola precisa ser renovada, assumindo uma postura mais dialógica e relacional, como também o professor necessita ter uma maior participação social.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2000, p. 14).

Para se adaptar a este contexto de transformações, mudanças, inovações e incertezas, o docente precisa desenvolver uma autonomia profissional compartilhada, com capacidade de refletir em grupo, partilhando o conhecimento com o meio e assumindo o protagonismo coletivo.

2.4.1 Os Saberes Docentes

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes têm uma posição de destaque nos saberes sociais e são oriundos de diversas fontes. São compostos por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

As instituições de formação transmitem os saberes profissionais. Portanto, as ciências da educação se articulam com a prática docente por meio da formação inicial e continuada dos professores. Assim, nos saberes pedagógicos há influência destas ciências, como também dos saberes sociais selecionados pelas instituições de ensino, conhecidos como saberes disciplinares.

Os saberes curriculares constituem os programas escolares. Conforme explica o autor: “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p.38).

Os saberes experienciais são desenvolvidos na prática da profissão docente, incorporados como saber-fazer e saber ser. Deste modo, os saberes são constitutivos da prática do professor, o qual deve “dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2002, p. 39).

Aguiar e Machado (2016, p. 264) ressaltam que “considera-se que as significações compõem a atividade docente, do mesmo modo que é na atividade que as significações se constituem”. Assim sendo, os saberes experienciais passam a ser reconhecidos à medida que os professores manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Ibiapina e Carvalho (2016) defendem que os professores são pesquisadores em ação, visto que a prática é produtora de saberes.

Roldão (2007) destaca a natureza compósita do conhecimento profissional docente, segundo a qual se integram conhecimentos de diferentes naturezas, que se compõem e se transformam, possibilitando um novo olhar ao professor, uma ação transformativa. Fanfani (2007, p. 351) argumenta: “Ensinar exige um *plus* de compromisso ético/moral, respeito, cuidado e interesse pelo outro, ou seja, pelo aprendiz concebido como sujeito de direitos”⁶.

A reflexão crítica e os saberes experienciais contribuem para o enfrentamento dos desafios da docência, conforme enfatizado por Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 80):

⁶ “La docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos” (FANFANI, 2017, p. 351)

Reiteramos a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica realizada em contexto colaborativo no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, para elucidação dos desafios e busca de caminhos alternativos para o enfrentamento dos conflitos da prática pedagógica.

Não basta, portanto, a formação inicial, pois a solidificação da aprendizagem da docência ocorre em um *continuum* de formação constante e prática reflexiva. Neste contexto, percebe-se a importância da análise da aprendizagem do adulto professor.

2.4.2 A Aprendizagem do Adulto Professor

As aprendizagens do adulto, bem como a constituição das significações do mesmo, ocorrem quase sempre de forma coletiva e não apenas em instâncias formais.

Placco e Souza (2015) explicam que existem fatores internos (disponibilidade para o novo, necessidades, questionamentos, determinação, entre outros) e fatores externos (contexto social, desafios, exigências, etc) que influenciam de forma dinâmica a aprendizagem do adulto. As autoras definem o adulto professor:

Aquele que esteja inserido em processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira e dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposital da docência, explícita e/ou potencial. Explícita no momento em que é manifestação de motivos internos e potencial porque se trata de processo permanente, que pode ser desencadeado sempre, por meio da memória, da metacognição ou exploração e apropriação dos saberes (PLACCO; SOUZA, 2015, p.20).

Nos espaços de formação há muitos sentidos e significados. Ao expressarem suas subjetividades, os professores compartilham sentidos, o que possibilita mais reflexão, maior autoconhecimento e novas redes de significações. Em concordância com o explicado na segunda seção – categorias necessidade, motivo e atividade – ao ter necessidade de uma nova aprendizagem e um motivo para esta necessidade específica, o sujeito realiza uma atividade com significado. Conforme destacam Aguiar e Machado (2016, p. 265) a atividade “está relacionada ao próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza. À medida que registra essa atividade internamente vai construindo sua subjetividade”.

As autoras ainda endossam a importância do social na constituição da subjetividade e significações dos indivíduos, pois é a síntese desses elementos que os constitui: “Os elementos de subjetividade, os quais se referem ao campo individual, [...] têm sua origem no campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes do sujeito” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 266).

É possível constatar que a escola deve ser considerada como espaço propício para a aprendizagem docente. O formador de professores precisa auxiliar na ressignificação dos saberes individuais dos docentes após a interação com o grupo, como também “conhecer e evidenciar os saberes que cada um dos professores traz consigo, auxiliando-os a articulá-los com o conhecimento novo, abrindo, acolhendo e propiciando novas sínteses” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 46).

Assim sendo, é fundamental o investimento na formação continuada dos professores, visto a centralidade dos mesmos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

2.4.3 O Professor Inclusivo

A educação inclusiva atende aos princípios de “Educação para Todos”, segundo consta na Constituição Federal, e esta só irá verdadeiramente ocorrer se os sistemas educacionais se especializarem em todos os alunos, inclusive aqueles com algum tipo de deficiência. Endossando o que dizem Palma e Carneiro (2018, p. 162):

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque, de forma equânime, em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a matrícula, pois esse ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva.

Carmo *et al.* (2019) ressaltam a necessidade de professores bem qualificados para os alunos com deficiência, requisito destacado na Declaração de Salamanca, segundo a qual “a formação de professores deve constituir-se em um dos principais pontos das políticas públicas nacionais de inclusão” (CARMO *et al.* , 2019, p. 04).

Vale ressaltar que na Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, está previsto que os cursos de formação de professores contemplem “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 03).

A luta pela qualidade e pela inclusão é concomitantemente uma luta pedagógica e social. A escola inclusiva tem como princípio fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter. Deste modo, tornam-se mais sensíveis e crescem respeitando as semelhanças e diferenças individuais.

O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (CARLOS MARCELO, 2009, p. 128).

Para uma educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os atores do processo educativo, os quais, juntos, atuam nas funções psicológicas elementares das crianças.

Como o desenvolvimento é caracterizado pela transição das funções mentais básicas em funções mentais mais sofisticadas, é nessa via que os cursos e programas de formação continuada docente devem trabalhar. Ou seja, devem ser criadas mediações que possibilitam e qualificam o desenvolvimento desses processos psíquicos superiores. Isso significa que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que os programas de formação docente devem direcionar suas ações (RODRIGUES, 2017, p.52).

Assim, ao se valorizar a subjetividade dos docentes, são possibilitadas novas significações aos mesmos e, por consequência, a chance de reconhecerem como corresponsáveis por suas formações. Também é oportunizado que pensem metacognitivamente, ou seja, que reflitam sobre o próprio ato de conhecer e aprender, bem como permite maior autocompreensão e, principalmente, mais entendimento e empatia com o outro.

Na relação dialógica entre os conhecimentos novos e antigos, os professores se desenvolvem, principalmente quando discutem coletivamente. De acordo com a Psicologia Sócio-histórica, o ser humano deve ser considerado em sua totalidade e como um ser ativo, social e histórico, cujo desenvolvimento (interiorização do conhecimento) ocorre em um contexto cultural e social.

A preocupação em desvendar o conhecimento do conhecimento torna-se imperiosa para que o sujeito possa explicitar suas intencionalidades e assumir a responsabilidade pelos atos cotidianos. Essa busca e esse interesse se refletem no jeito de olhar do adulto, capaz de ver além do que se lhe mostra, ao realizar um duplo movimento entre as coisas vividas e pensadas. E esse exercício de reflexão abre caminhos para possíveis mudanças e transformações (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 57).

Com a tomada de consciência, espera-se que o professor controle e planeje as ações pedagógicas de acordo com as necessidades de todos os seus alunos, que promova as regulações necessárias para a promoção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, com proximidade e afetividade.

3 MÉTODO

Marconi e Lakatos (2003, p. 82) definem método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Por isso, percebe-se a importância da definição e planejamento das etapas de uma pesquisa.

O método deve estar de acordo com o referencial teórico escolhido. Silva e Davis (2016, p. 40) explicam que Vigotski buscava um método adequado “de modo a se construir uma nova ciência psicológica, capaz de explicar desde as reações mais simples de estímulo/resposta até as mais elevadas produções da consciência”. Assim sendo, o russo destacava três princípios fundamentais que deveriam estar presentes na construção de um método: 1. a importância da análise de todo o processo e não apenas do resultado do fenômeno, 2. a superação da aparência pela essência, considerando as múltiplas determinações que constituem o fenômeno; e 3.o fato de muitos comportamentos se tornarem automatizados, naturalizados e fossilizados durante a vida, o que pode dificultar a revelação de sua verdadeira essência e, por consequência, a análise do fenômeno estudado.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O tema abordado surgiu da prática profissional da pesquisadora, enquanto educadora e gestora escolar, na qual observa dificuldades dos docentes das classes regulares para uma educação efetivamente inclusiva, que atenda a todos os alunos. Deste modo, o objetivo geral do estudo é investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e como estas convicções influenciam suas práticas.

Esta pesquisa tem como base teórica-metodológica a teoria Sócio-histórica e busca compreender as mediações constitutivas da atividade docente e dos processos educacionais frente à educação inclusiva:

Pode-se afirmar que esse conhecimento é mediado pela consideração da existência do movimento dialético entre objetividade e subjetividade e, também, que se pauta pela noção de que todo sujeito é único e atua

constituindo o mundo e, reciprocamente, sendo constituído histórica e socialmente por esse e, nesse mundo. Por isso, pode-se afirmar que a subjetividade, ainda que seja uma síntese individual, ela é, ao mesmo tempo, histórica e social (AGUIAR *et al.*, 2016, p.92).

Para seguir uma lógica na produção de conhecimento e atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em cinco seções, conforme apresentado na Introdução.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Gil (2002, p. 17) elucida que “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Sendo assim, esta dissertação trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para uma situação prática e para a solução de problemas específicos.

Quanto à abordagem adotada, este estudo é qualitativo. Foram feitos questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas para oportunizar a interpretação das respostas pela pesquisadora. Minayo (2012) ressalta a importância da pesquisa qualitativa:

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012, p. 07).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é descritiva. Gil (2002, p. 46) explica que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Como procedimento, foi realizado um delineamento bibliográfico, com revisão de literatura e utilização de diferentes fontes (artigos científicos, livros, entre outros).

3.3 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em um município do Vale do Paraíba, o qual tem em sua rede 49 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, com 16.058 alunos matriculados. Depois de autorizada a pesquisa pela Secretaria de Educação do município, foram selecionadas as três unidades escolares com maior número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares.

Após o consentimento em participar da pesquisa e com a aprovação do Comitê de Ética, 42 professores do Ensino Fundamental I destas unidades escolares responderam a questionários. Destes participantes, seis professores foram entrevistados, sendo um professor iniciante – com até 5 anos de docência - e um professor experiente – acima de 20 anos de docência - de cada escola. Os colaboradores experientes e iniciantes foram indicados pela equipe gestora de cada unidade escolar.

3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO

Foram utilizados dois instrumentos de produção de informação: questionário e entrevista semiestruturada.

3.4.1 Questionário

Silva e Menezes (2005, p. 33) denominam questionário como “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções”.

Conforme proposto por Lakatos e Marconi (2003) foi realizado um pré-teste, com a aplicação do questionário primeiramente para uma pequena população, a fim de identificar e corrigir possíveis falhas, segundo os critérios de fidedignidade, validade e operatividade.

‘Para esta pesquisa, o questionário⁷ contou com perguntas fechadas (para caracterização do participante), denominadas perguntas de fato, relacionadas a dados objetivos. Depois, foram feitas perguntas baseadas na Escala Likert (na qual os docentes

⁷ Apêndice A

deveriam atribuir uma nota de 1 a 5 de acordo com o seu grau de satisfação com a afirmação feita, sendo 1 o grau de menor importância e 5 o grau de maior importância) e perguntas abertas, que possibilitassem ao sujeito expressar sua subjetividade e significações acerca do que estava sendo estudado.

Foi solicitado que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das três escolas com maior número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares do município estudado respondessem o questionário (42 professores).

3.4.2 Entrevista semiestruturada

Para um maior aprofundamento do estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁸, visto que são um importante instrumento na investigação social. Foram semiestruturadas, pois ocorreram algumas adaptações necessárias no decorrer da conversação, de forma a possibilitar a coleta de indícios das significações dos participantes sobre a educação inclusiva. Conforme explicam Lakatos e Marconi (2003) esta flexibilidade é uma das vantagens deste instrumento de produção de informações.

Além de um bom planejamento para a sua realização, Duarte (2004) elenca alguns fatores que auxiliam na realização de uma boa entrevista:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais / informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo), c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE 2004, p. 216).

⁸ Apêndice B

Dois professores de cada escola participante da pesquisa foram entrevistados, sendo um docente iniciante e um experiente, ambos indicados pelas equipes gestoras das unidades escolares pesquisadas, visando uma análise com maior profundidade sobre os sentidos e significados que os mesmos possuem com relação à educação inclusiva e ao preparo para o exercício profissional docente.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Inicialmente a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU)⁹, visto que há a participação de seres humanos para a produção de informações. O Comitê de Ética tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Também foi solicitada autorização da Secretaria de Educação do município a ser estudado¹⁰.

Considerando os princípios éticos que devem nortear os estudos científicos, todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹¹, no qual conheceram a pesquisa, bem como os limites e alcance de sua participação e tiveram garantidos o sigilo da identidade, bem como a possibilidade de não mais participarem do estudo, se assim desejassem.

Para a coleta de informações foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada.

3.5.1 Questionário

O questionário é composto por dezessete questões, as quais abordam as características dos participantes (idade, sexo, formação, tempo de profissão...) e a percepção dos mesmos sobre determinados assuntos, como a educação inclusiva, cujas respostas foram dadas em uma

⁹ O projeto foi aprovado com o CAAE nº 21630619.9.0000.5501

¹⁰ Anexo A

¹¹ Anexo B

escala, a Escala Likert (sendo 0 a menor concordância e 5 a maior concordância em relação a alguma afirmação ou questionamento). Nas questões, o participante deveria expressar a sua opinião, para a possibilidade de análise dos sentidos e significados com relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares e as práticas pedagógicas com os mesmos¹².

Os questionários foram respondidos pelos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

3.5.2 Entrevista semiestruturada

Dos questionários respondidos, foram selecionados três professores iniciantes e três experientes, considerando os professores iniciantes com até cinco anos de docência e os professores experientes com acima de vinte anos de docência. O docente experiente foi indicado pela equipe gestora da escola. Ao término da entrevista, este docente indicaria um professor iniciante da mesma unidade escolar.

Contudo, foi necessário que as entrevistas fossem realizadas em menor espaço de tempo, visto que foram feitas no mês de março de 2020, no qual se apontava o iminente risco de pandemia do COVID – 19. Deste modo, a equipe gestora de cada unidade escolar indicou também o professor iniciante para ser entrevistado.

Este contexto também dificultou que todas as entrevistas fossem realizadas em HTPCs – Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo. Com autorização da direção das escolas, três entrevistas foram realizadas nas aulas livres¹³ dos professores, os quais gentilmente as cederam para esta pesquisa a fim de que houvesse tempo hábil para a produção das informações. Assim, foi possível que todas as entrevistas fossem realizadas antes do fechamento das escolas devido à pandemia supracitada.

Consistiram em entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de perguntas abertas pré-estabelecido¹⁴. Foram agendadas e realizadas em uma sala, na instituição pesquisada, na presença do pesquisador. As entrevistas foram gravadas em áudio, para posterior transcrição e análise.

¹² Apêndice A

¹³ Aulas livres: aulas de 50 minutos destinadas a outras disciplinas, tais como Educação Física e Arte, não remuneradas para as docentes da sala regular, as quais participaram das entrevistas.

¹⁴ Apêndice B

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações coletadas foram analisadas à luz da Psicologia Sócio-histórica, por meio dos núcleos de significação, que são instrumentos utilizados para analisar e interpretar pesquisas científicas qualitativas.

Nesta perspectiva, são estudadas as falas dos sujeitos, as quais são inseridas em uma totalidade para terem historicidade, visto que a palavra com significado é a primeira unidade de análise. O movimento analítico-interpretativo é organizado para entender as mediações que constituíram a fala do participante – como síntese de múltiplas determinações, analisando seu caráter histórico e dialético. Os dados empíricos têm uma análise interpretativa e construtiva, à luz do pensamento categorial, capaz de apreender o movimento do real.

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Esta proposta de aproximação com as significações visa auxiliar o pesquisador a se apropriar das significações constituídas pelo participante frente à sua realidade, ou seja, a dialética entre sentidos e significados, visto que “os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador, ou seja, o real não se resume a sua aparência” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60).

Assim sendo, observa-se a importância da análise das mediações e das palavras ou trechos de palavras articuladas com significado, baseadas na relação entre pensamento e linguagem.

De acordo com a proposta dos núcleos de significação, há três etapas não lineares para a análise e interpretação das informações coletadas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Ao destacarmos a importância da palavra no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer palavra, e sim, conforme pontua Vygotsky

(2001) à unidade de pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.61 e 62).

Aranha e Aguiar (2016) destacam que os pré-indicadores devem ser vistos como teses, as quais no movimento dialético de tese-antítese-síntese, podem ser superadas a qualquer momento. Posteriormente, como procedimento de análise, seguindo os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, busca-se a articulação dos pré-indicadores levantados e uma maior abstração dos sentidos do sujeito, agrupando-os em indicadores.

A partir dos indicadores, são constituídos os núcleos de significação, os quais “devem ser constituídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem no sujeito o seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os núcleos manifestam, portanto, os aspectos essenciais dos participantes, o que possibilita a conclusão do processo dialético. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), a terceira etapa deste procedimento metodológico é constituída de duas fases:

Uma voltada para a inferência e a organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.71).

A análise dos núcleos começa com um processo intranúcleo. Posteriormente, se faz uma articulação internúcleos. Esse processo analítico-interpretativo de articulação é fundamental para o resgate do movimento e da historicidade da realidade estudada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 42 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da rede municipal de uma cidade do interior paulista, as quais mais possuem alunos com deficiência matriculados em classes regulares.

Para identificação das unidades escolares são utilizadas as nomenclaturas Escola A, Escola B e Escola C. Os participantes da pesquisa que responderam o questionário são identificados como P1, P2, P3 até P42. Já os entrevistados¹⁵ são denominados como Anna¹⁶, Natália¹⁷, Sofia¹⁸, Uliana¹⁹, Valentina²⁰ e Yelena²¹.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Todos os sujeitos que responderam o questionário são do sexo feminino, o que caracteriza uma predominância deste gênero na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os gráficos a seguir estão relacionados à caracterização dos participantes, dados coletados nas questões fechadas do questionário, essenciais para observação dos elementos constitutivos do modo de sentir, pensar e agir das mesmas.

¹⁵ Para preservação do sigilo e da ética, as participantes entrevistadas na pesquisa foram identificadas por nomes fictícios de personalidades russas, visto a maior referência deste estudo ser Vigotski.

¹⁶ ANNA MATVEYEVNA PAVLOVA: Uma das maiores bailarinas do século XX com grande talento e carisma. Sítio: <https://russocomyulia.com/blog/as-mulheres-russas-famosas-mundialmente/>

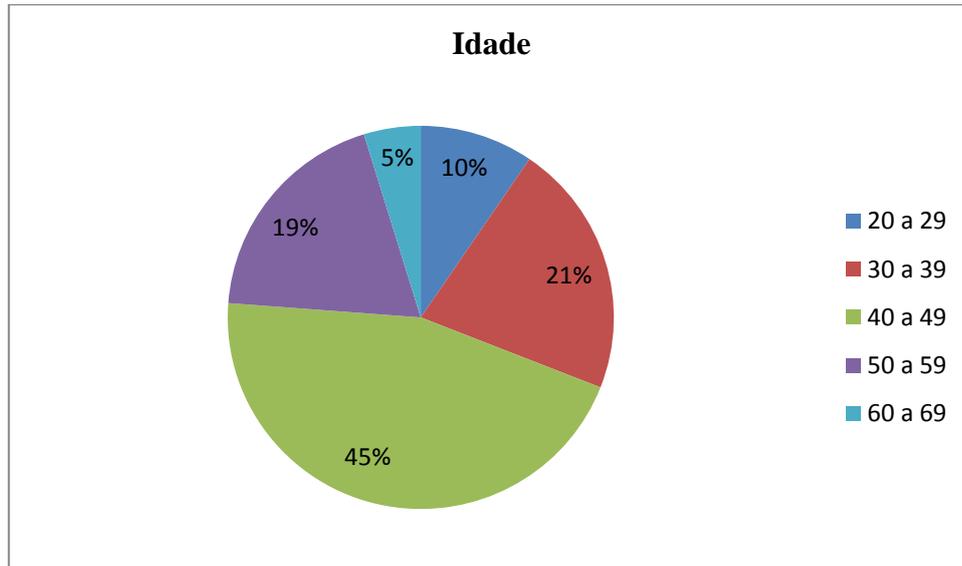
¹⁷ NATALIA VODIANOVA: É uma das modelos mais famosas de sua geração, também engajada em várias causas sociais e humanitárias, como na proteção de crianças carentes russas, graças à sua fundação, Naked Heart, criada em 2004. Sítio: <https://www.superprof.com.br/blog/os-maiores-icone-da-russia>

¹⁸ SOFIA KOVALEVSKAIA: Embora com toda a dificuldade para estudar, se tornou a primeira mulher matemática na Rússia e a primeira professora universitária de matemática do mundo. Sua tese de doutorado foi sobre a teoria das equações diferenciais com distinção. Também foi uma talentosa escritora e romancista. Sítio: <https://br.rbth.com/historia/80168-4-russas-mundialmente-famosas>

¹⁹ ULIANA SEMIONOVA: Com 2,13 metros de altura, foi a mais destacada jogadora de basquete no mundo nas décadas de 1970 e 1980. Sítio: <https://terceirotempo.uol.com.br/>

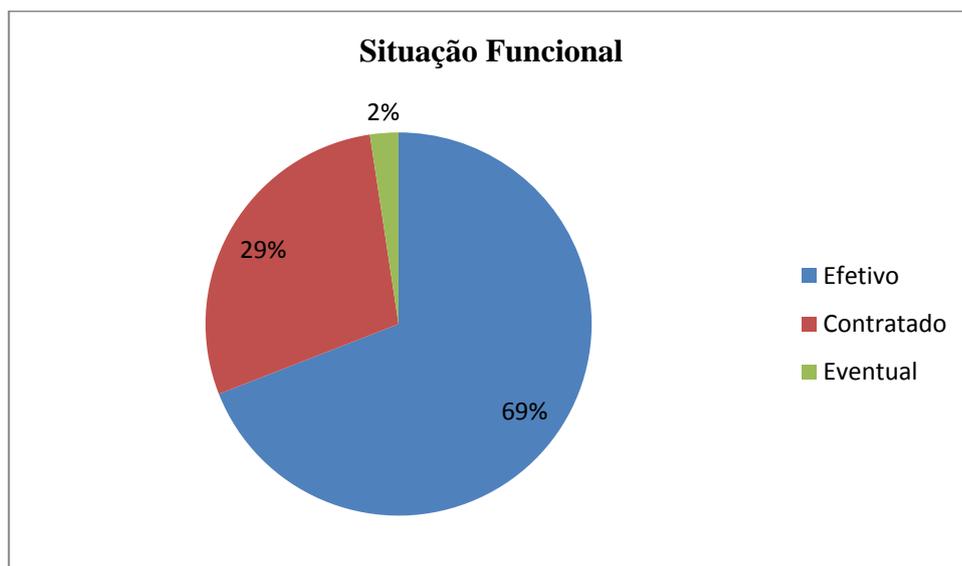
²⁰ VALENTINA TERESHKOVA: A bordo da espaçonave Vostok 6, foi a primeira mulher da história a entrar em órbita no espaço, em 1963, aos 26 anos de idade. Deu 48 voltas no globo terrestre em 71 horas. Sítio: <https://exame.com/ciencia/conheca-valentina-tereshkova-a-primeira-mulher-a-ir-para-o-espaco/>

²¹ YELENA ISINBAYEVA: Um dos grandes nomes do esporte russo, Yelena foi bicampeã olímpica nos jogos de Atenas - 2004 e em Pequim - 2008 praticando o salto com vara. Ela também é tricampeã mundial e campeã europeia em sua modalidade. Sítio: <https://www.superprof.com.br/blog/os-maiores-icone-da-russia>

Gráfico 1 – Idade

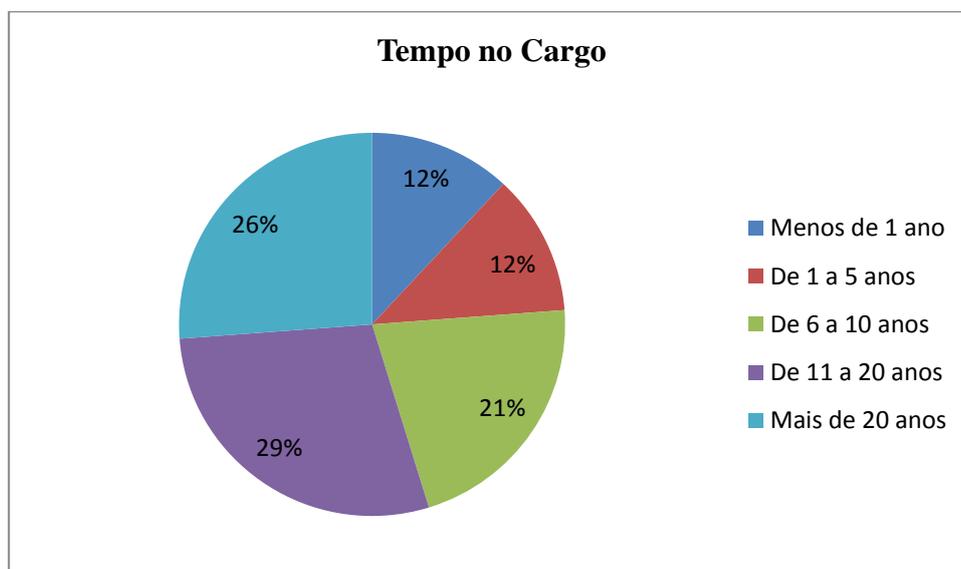
Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Das 42 professoras que responderam o questionário, quatro têm de 20 a 29 anos, nove estão com 30 a 39 anos, dezenove estão na faixa etária de 40 a 49 anos, de 50 a 59 anos há oito e com 60 a 69 anos, apenas duas.

Gráfico 2 – Situação Funcional

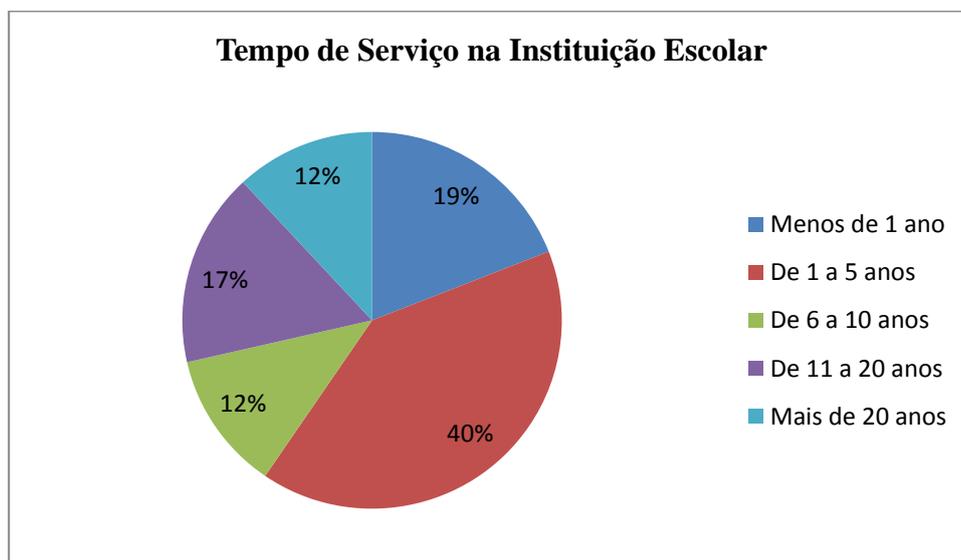
Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Quanto à situação funcional, vinte e nove professoras são efetivas no cargo, há uma professora eventual e doze docentes contratadas por prazo determinado.

Gráfico 3 – Tempo no Cargo

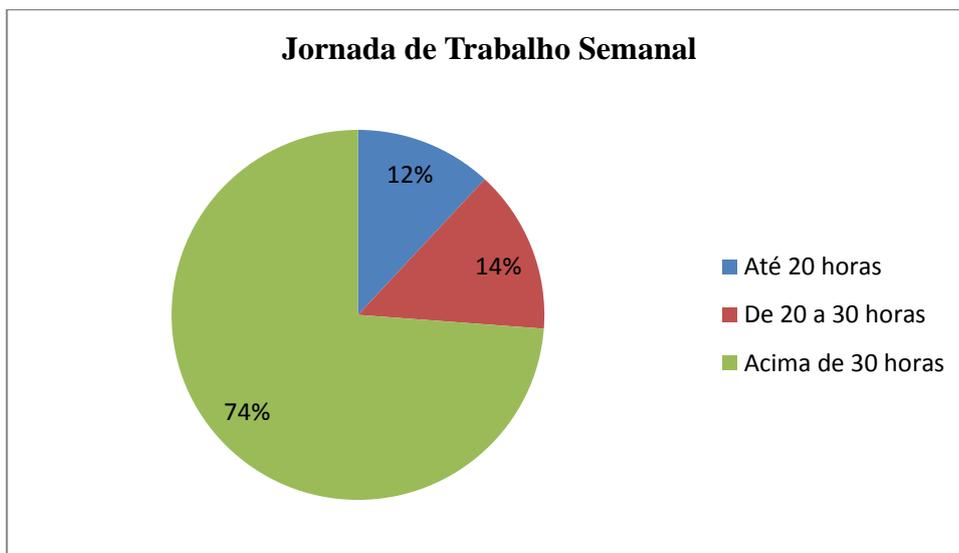
Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Ocupam o cargo há menos de um ano cinco professoras, mesma quantidade de um a cinco anos. Estão nesta função nove docentes de seis a dez anos, doze de 11 a 20 anos e há mais de 20 anos estão onze das professoras pesquisadas.

Gráfico 4 – Tempo de serviço na Instituição Escolar

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

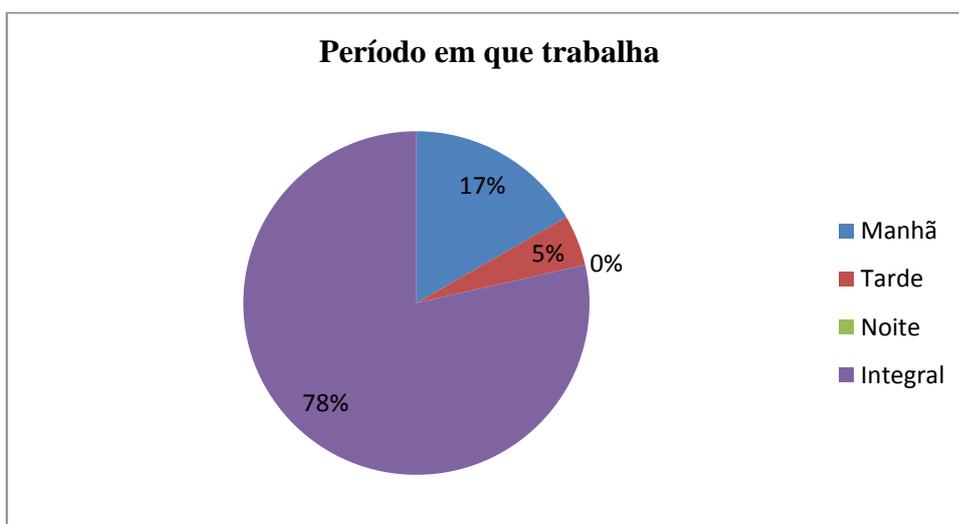
Quanto à permanência na mesma unidade escolar, o tempo de serviço difere do tempo do ofício. Oito professoras estão na escola em que lecionam há menos de um ano, dezessete estão na instituição de um a cinco anos, cinco de seis a dez anos, de 11 a 20 anos há sete professoras e com mais de 20 anos no mesmo colégio têm apenas cinco docentes.

Gráfico 5 – Jornada de trabalho semanal

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

A grande maioria dos participantes da pesquisa trabalha mais de 30 horas semanais (31 professoras). De 20 a 30 horas trabalham seis docentes e cinco relatam que exercem a jornada de trabalho semanal de até 20 horas.

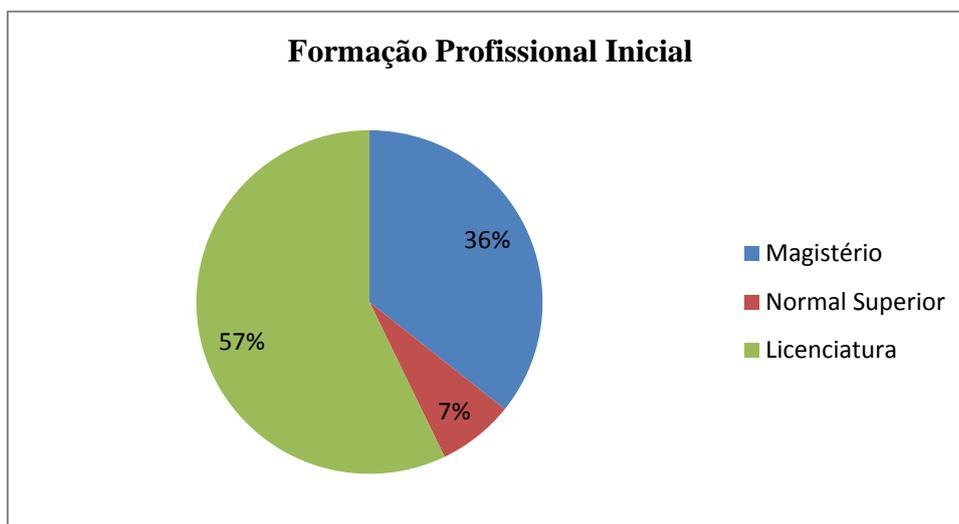
Assim sendo, 78% trabalham em período integral, totalizando 33 docentes. Sete professoras ministram suas aulas no período da manhã e duas no período da tarde, conforme pode ser observado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Período em que trabalha

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

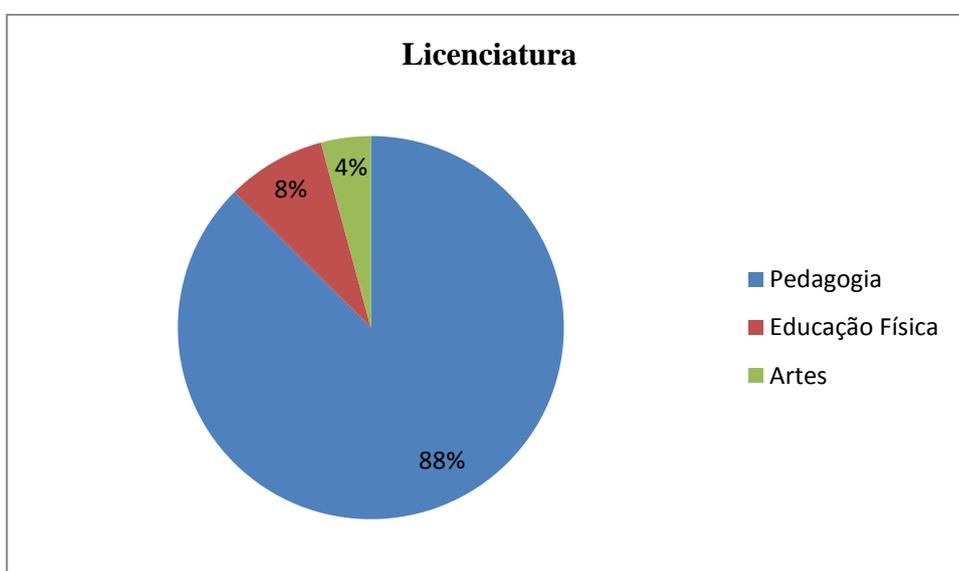
Quanto à formação inicial, quinze professoras fizeram Magistério, três se formaram em Normal Superior e vinte e quatro em Licenciatura, sendo que, das Licenciaturas como formação inicial, vinte e uma foram Pedagogia, duas Educação Física e uma Arte.

Gráfico 7 – Formação Profissional Inicial



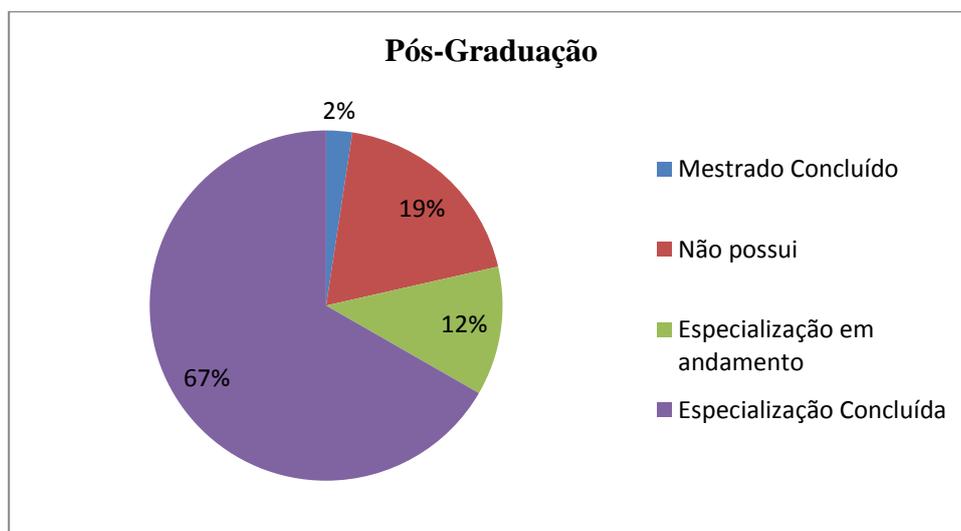
Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Gráfico 8 – Licenciatura



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Ao serem indagadas se deram continuidade aos estudos, vinte e oito professoras assinalaram que possuem especialização concluída e uma docente é mestre. Cinco estão com especialização em andamento.

Gráfico 9 – Pós-Graduação

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Ao se buscar uma síntese geral de como se caracteriza a população pesquisada, foi feito um resumo de cada item exposto nos gráficos e a amarração da identificação das participantes, conforme pode ser observado na tabela 7:

Tabela 7 – Caracterização dos Participantes

ASSUNTO	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Gênero	Feminino	100%
Idade	40 a 49 anos	45%
Situação Funcional	Efetivo	69%
Tempo no cargo	De 11 a 20 anos	29%
Tempo de serviço na instituição escolar	De 1 a 5 anos	40%
Jornada de trabalho semanal	Acima de 30 horas	74%
Período em que trabalha	Integral	78%
Formação profissional inicial	Licenciatura	57%
Licenciatura	Pedagogia	88%
Pós-graduação	Especialização concluída	67%

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

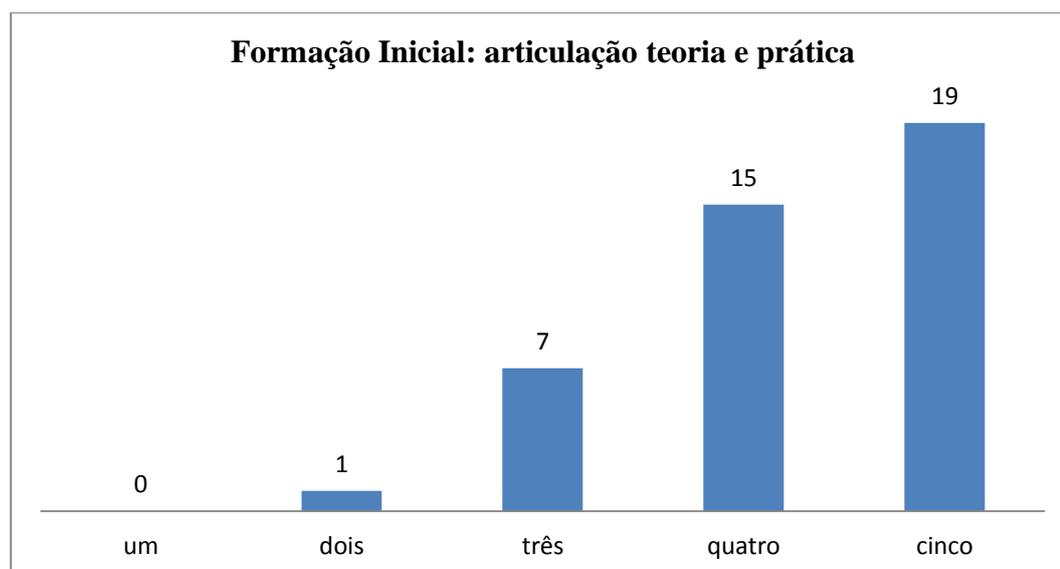
4.2 O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Após as questões para caracterização dos participantes, foram realizadas algumas perguntas baseadas na Escala Likert para as docentes mostrarem o quanto concordavam ou discordavam de determinada afirmação ou questão.

4.2.1 A formação inicial permitiu a articulação teoria e prática necessárias à formação docente?

As participantes deveriam responder em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e 5 o de maior importância se a formação inicial permitiu a articulação teoria e prática necessárias à formação docente. Nenhuma respondeu zero, uma professora colocou 1, sete docentes classificaram 3, considerando a articulação mediana, quinze participantes atribuíram 4 e a maioria das professoras (dezenove) considerou a articulação teoria e prática na formação inicial no nível máximo de classificação, ou seja, 5, conforme pode ser observado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Formação Inicial – Articulação teoria e prática



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

4.2.2 A formação inicial foi suficiente para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas?

Foi perguntado às colaboradoras da pesquisa: Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e 5 o de maior importância, você considera que a sua formação inicial foi suficiente para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas? Três consideraram que a formação inicial contribuiu o mínimo para práticas pedagógicas inclusivas, atribuindo 1. Sete professoras assinalaram o 2. A maior parte delas, ou seja, dezenove, considerou que a contribuição da formação inicial foi intermediária para subsidiar tais práticas. O valor 4 foi dado por oito docentes e a classificação máxima – 5 – por cinco professoras.

Gráfico 11 – A formação inicial foi suficiente para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas?



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

As duas últimas questões citadas tratam da formação inicial docente. Roldão (2007) explica a dificuldade existente entre a “ação de ensinar” e a “formação para ensinar”, ou seja, a relação teoria e prática. São muitas as dúvidas sobre o que realmente é essencial o professor aprender em sua formação inicial. Segundo Roldão (2007, p. 98):

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-

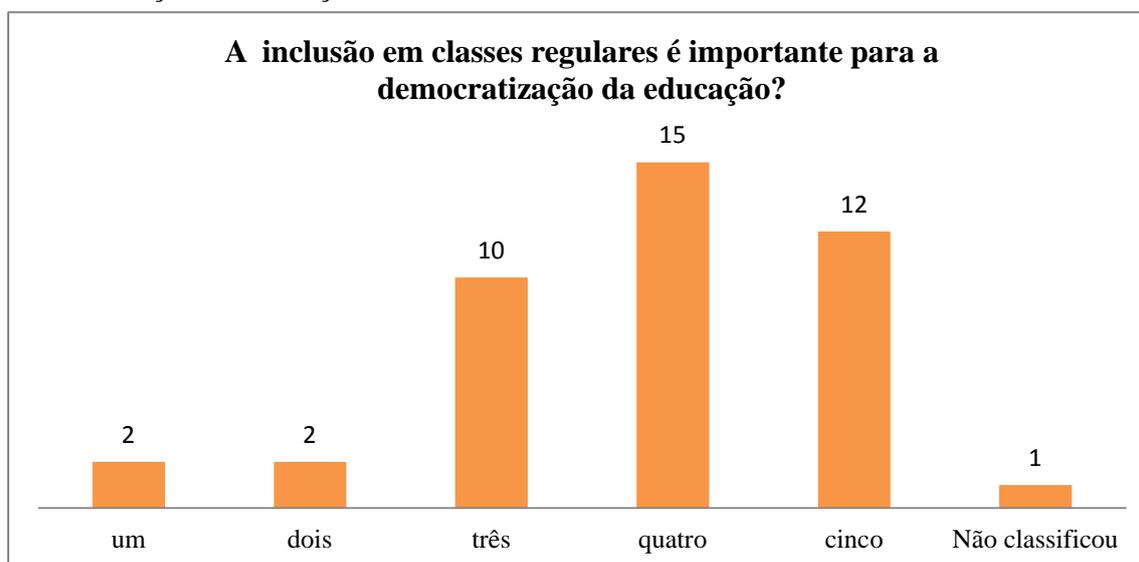
didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* – que se configura como “prático” .

A autora enfatiza, portanto, que o processo de profissionalização docente não é unidirecional e nem linear, como também que é necessária a aproximação entre teoria e prática para a formalização deste conhecimento profissional.

4.2.3 A inclusão de alunos com deficiência em classes regulares importante para a democratização da educação?

Quando perguntadas se consideravam a inclusão em classes regulares importante para a democratização da educação, em uma escala de 1 a 5, sendo 1 o grau de menor importância e 5 o de maior importância, duas professoras consideraram minimamente importante, pois classificaram como 1. A mesma quantidade de docentes atribuiu 2. Dez participantes da pesquisa consideraram a importância mediana, dando 3. A maioria, quinze participantes, classificou como 4. Doze professoras atribuíram 5, considerando a inclusão muito importante para a democratização da educação. Houve uma docente que não mensurou esta questão.

Gráfico 12 – A inclusão de alunos com deficiência em classes regulares é importante para a democratização da educação?

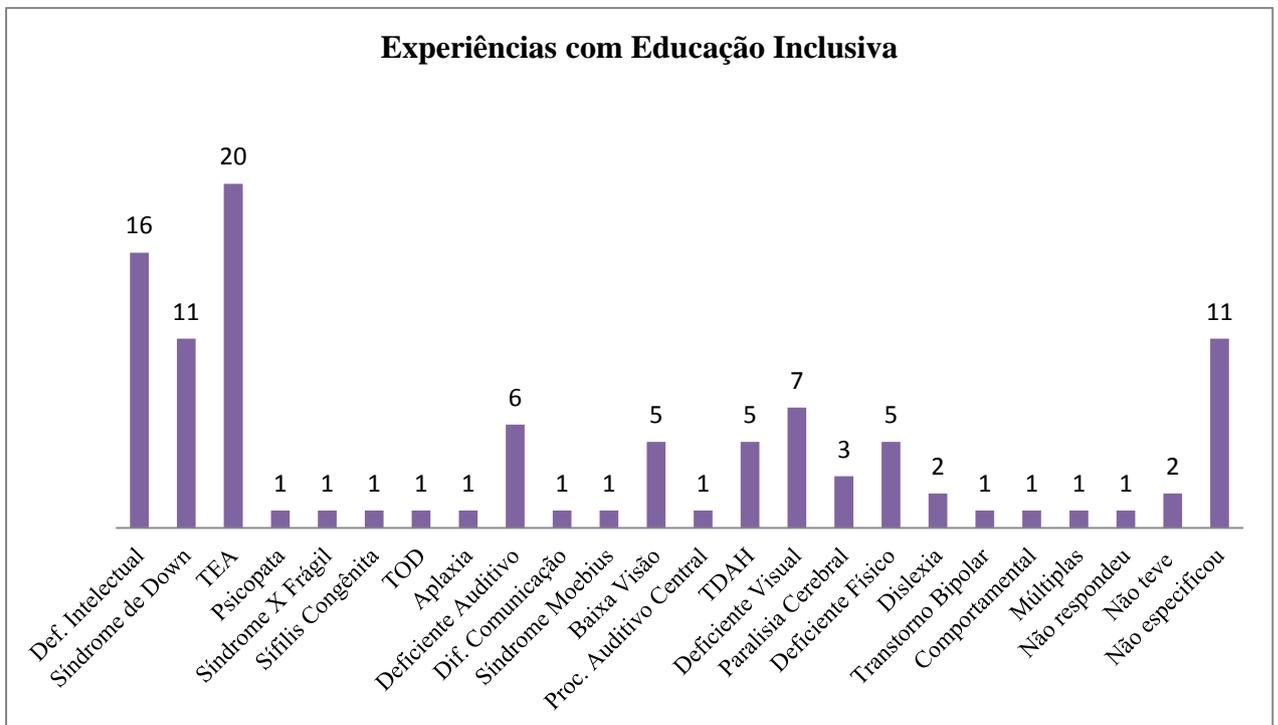


Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

4.2.4 Experiências com Educação Inclusiva

Sobre as experiências com Educação Inclusiva, as participantes apontaram diferentes vivências com alunos com deficiência. Das quarenta e duas professoras que responderam o questionário, apenas duas afirmaram que não tiveram oportunidade destas experiências e onze docentes relataram que vivenciaram a Educação Inclusiva, porém não a especificaram. As demais colaboradoras indicaram diversas experiências, como pode ser observado no gráfico 13:

Gráfico 13 – Experiências com Educação Inclusiva



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Ao analisar o gráfico 13, percebe-se como realmente houve um grande aumento do número de alunos com deficiência frequentando as classes regulares nas instituições de ensino. Por isso, a necessidade de um bom suporte aos docentes e alunos, com adaptações e serviços especializados, conforme previsto no artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 06)

Para melhor apreender as significações das participantes da pesquisa, a questão aberta do questionário “Em sua concepção, o que é Educação Inclusiva? Quais as práticas pedagógicas inclusivas?” foi analisada juntamente com as entrevistas, de acordo com os princípios dos núcleos de significação.

Sendo assim, após a transcrição das respostas da referida questão do questionário e das entrevistas, inicia-se o tratamento das informações.

4.3 ANÁLISE INTRANÚCLEOS

De acordo com a perspectiva Sócio-histórica, Bock e Aguiar (2016, p. 52) afirmam que “a análise da fala é essencial, e para isso partimos das significações, aqui entendidas como a articulação de sentidos e significados”.

Neste contexto, desde o momento da coleta das informações, segundo Aguiar e Ozella (2013), já se inicia o processo construtivo-interpretativo dos núcleos de significação, pelo qual se buscam as zonas de sentido dos sujeitos.

Foi realizada, então, a leitura flutuante das falas das professoras. Considerando que a narrativa do sujeito deve ser compreendida em sua totalidade – e com suas contradições, é necessário buscar associar as relações entre o discurso e o processo constitutivo das participantes e suas significações.

Neste contexto, foram selecionados os pré-indicadores, ou seja, as falas com significado das docentes que apontam para aspectos da realidade, para as mediações e suas significações.

Segundo Aguiar *et al.* (2015), os pré-indicadores são teses que posteriormente serão negadas, considerando a tríade dialética tese-antítese-síntese. Contudo, na etapa do levantamento dos pré-indicadores também ocorre o movimento de síntese, visto o processo dialético e contraditório do pensamento do sujeito histórico.

Quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores são agrupados em indicadores. Nessa fase, é intenção do pesquisador:

[...] alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito. Para isso, o procedimento, que segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores) [...] O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 67 e 68)

Após a conclusão da primeira fase, os pré-indicadores foram aglutinados, de acordo com critérios de semelhança, complementaridade e contraposição, como pode ser observado nos quadros a seguir, com as participantes, pré-indicadores e indicadores:

Quadro 2 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Escolha e formação profissional

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - Ser professora nunca passou pela minha cabeça. Com a questão da família na escola, comecei a me apaixonar.</p> <p><i>Anna</i> - A olhar com outros olhos e ver como é importante a educação na vida do ser humano.</p> <p><i>Anna</i> - Amor pela profissão</p> <p><i>Natália</i> - A minha irmã já era professora.</p> <p><i>Sofia</i> - Depois dos estudos, e também é com os estágios que eu, é, gostei, gostei bastante.</p> <p><i>Uliana</i> - Meio que a minha mãe me obrigou a fazer o Magistério. Mas quando eu comecei a fazer eu gostei tanto.</p> <p><i>Valentina</i> - Sempre tive muito gosto pela educação, desde pequena eu ajudava meus priminhos todos com as tarefas, e acabei indo para a Pedagogia e na Pedagogia encontrei a educação especial, né, me encontrei ali, e é algo que eu pretendo seguir.</p> <p><i>Yelena</i> - Sempre gostei muito, né, do perfil de professor e desde criança sempre quis ser professora.</p>	<p>1- Escolha e formação profissional</p>

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 3 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Formação inicial para o exercício profissional docente

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - É inicial, é o começo e você vai continuando, não tem como a gente parar</p> <p><i>Anna</i> - O mundo está tão avançado que, se você parar, fica pra trás.</p> <p><i>Natália</i> - Eu acho que não foi[...] mas eu acho que ela foi primordial.</p> <p>Eu precisei de muito mais, precisei de muito mais. Porém, eu acho que ela faz falta hoje em dia.</p> <p><i>Sofia</i> - Assim, quando você está na área atuando, você vê que não [...] exercício, até a prática, é muito mais complexo, [...] prática é outra coisa, a realidade é outra coisa.</p> <p><i>Uliana</i> - Com o passar dos anos as coisas vão mudando muito. Mudaram, assim, radicalmente. [...] como eu aprendi e como eu estou ensinando hoje [...] eu tive necessidade, assim, de fazer outra formação. Mas a... o Magistério foi muito importante na minha vida, na carreira, né, no início.</p> <p><i>Valentina</i> - Foi uma formação boa.</p> <p><i>Yelena</i> - Suficiente, acredito que nunca seja, né? Professor tem um... formação contínua. [...] A maior parte do que eu aprendi foi no Magistério.</p>	<p>2- Formação inicial para o exercício profissional docente</p>

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 4 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Educação Inclusiva e Práticas pedagógicas inclusivas

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>P1</i>- É incluir, acolher o aluno e garantir/proporcionar práticas pedagógicas que contribuam no desenvolvimento do aluno.</p> <p><i>P2</i> - É a que garante ensino de qualidade.</p>	

<p><i>P3</i> - Inserir o aluno socialmente, intelectualmente e pedagogicamente no cotidiano escolar.</p> <p><i>P4</i> - Práticas adaptadas às necessidades dos alunos.</p> <p><i>P5</i> - Adaptações curriculares.</p> <p><i>P6</i> - Educação inclusiva é um processo que envolve a participação de todos no processo de aprendizagem.</p> <p><i>P7</i> - Modalidade de ensino que insere o aluno no ensino regular com qualquer tipo de transtorno ou até mesmo altas habilidades.</p> <p><i>P8</i> - É quando o sistema proporciona condições básicas e necessárias para que a escola e o professor possam exercer com qualidade a função de educador.</p> <p><i>P9</i> - Educação inclusiva é aquela que beneficia qualquer criança, adolescente, reconhecendo a diversidade de cada um.</p> <p><i>P10</i> - Incluir alunos no ensino regular</p> <p><i>P11</i>- A educação inclusiva é aquela que acolhe a todos, sem exceção. As práticas inclusivas são aquelas que são planejadas visando a participação e o envolvimento de todos.</p> <p><i>P12</i> - As práticas pedagógicas utilizadas em sala são as atividades adaptadas e um olhar diferenciado para cada caso.</p> <p><i>P13</i> - É a educação (ensino) que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência. A escola como um todo tem o dever de acolher todo indivíduo (independente das diferenças).</p> <p><i>P14</i> - É a busca em atender as necessidades educativas de todos, [...] independente de suas limitações.</p> <p><i>P15</i> - Uma educação onde se inclua os direitos de todos os alunos, independente de suas especificidades.</p> <p><i>P16</i> - Currículos adaptados, organização dos espaços, plano educacional individualizado.</p> <p><i>P20</i> - Infra-estrutura e materiais de apoio que atendam às necessidades.</p> <p><i>P25</i> - É uma modalidade de educação que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtornos, acolhendo todo indivíduo independente das diferenças.</p>	<p>3- Educação Inclusiva e Práticas pedagógicas inclusivas</p>
---	---

P26 - É aquela que **garante o ensino de qualidade a cada um dos alunos respeitando a sua diversidade**. Valorização do aluno, aprendizagem compartilhada...

P27 - É aquela que inclui alunos com qualquer tipo de transtornos em escolas de ensino regular. Uso de diferentes materiais pedagógicos para alcançar o mesmo objetivo.

P28 - É o **direito à educação dos alunos com deficiência no ensino regular**. Materiais diversificados como jogos, recursos tecnológicos entre outros.

P29 - **Trabalho diferenciado com atendimento individualizado e atividades diversificadas**.

P30 - Utilização de recursos e apoio de especialistas, **cumprimento efetivo da lei**.

P34 - É inserir o aluno no ambiente escolar; proporcionando seu **acolhimento**.

P35 - É aquela que de fato inclui e proporciona ao aluno de inclusão uma **educação de qualidade e significativa** para o mesmo.

P36 - Acredito que seja ter um olhar diferenciado para qualquer aluno que apresente uma dificuldade e/ou necessidade.

P38 - [...] respeitando a resposta de cada um no seu tempo, procurando desenvolver ao máximo as suas potencialidades. **Dar o mesmo direito a todos**.

P39 - **É a educação que contempla todos os alunos**, independente de suas dificuldades

P42 - Olhar diferenciado e cuidadoso para a aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno.

Anna - Não só na questão de aprendizagem, mas **afetividade** [...] A questão emocional.

Anna - Você olhar pro aluno de uma forma mais ampla, mais né integral, **você olhar ele como um todo**, emocionalmente, fisicamente, intelectualmente.

Natália - Eu acho que incluir é estar com os alunos especiais em sala de aula, mas não só aquele que tem deficiência. É aquele aluno que tem uma necessidade especial porque ele teve um desgaste emocional na família, ou aquele que, por algum motivo, ele se, se retraiu com o professor anterior e não teve uma empatia, porque isso acontece, isso é incluir pra mim. Então **eu acho que vai muito além só das necessidades especiais,**

Natália - Você tem que fazer um trabalho todo especial de cativar, de chamar e de levantar a autoestima [...] saber dosar e levar as crianças a atingir o seu melhor. Porque **iguais eles não vão ser mesmo.**

Sofia - Você tem que estar assim atenta às necessidades dessas crianças, além das necessidades das outras crianças, entendeu? Porque agora que eu trabalho com criança de inclusão, eu vejo que é bem necessário você ter um estudo sobre isso pra estar lidando com elas também.

Uliana - A educação inclusiva você realmente incluir a criança, fazer **adaptação curricular, realmente vê o potencial do seu aluno, que todo aluno tem um potencial.** [...] Eu acho que o desafio nas atividades é importante pros alunos que realmente têm aquela necessidade.

Valentina - **Educação inclusiva é aquela que é voltada pra todos.** [...] não adianta fazer um trabalho pra uns, deixando outros de lado. **Precisa fazer um planejamento de forma que ele acolha todos da sala.**

Yelena - **Educação inclusiva é aquela que realmente faz o aluno ser parte do ambiente de aprendizagem, do ambiente escolar, é um todo,** né, a gente não tem como separar ele. [...] acho que a criança tem que ser parte do todo. A educação inclusiva tem que acontecer acho que no geral.

Quadro 5 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Alunos com deficiência incluídos em classes regulares

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - Alunos que têm dificuldade muito de aprendizagem [...] Seja intelectualmente, é... até mesmo os alunos que têm uma dificuldade assim, não têm laudo, não tem autismo, não tem nada, mas que apresenta uma dificuldade assim muito grande na aprendizagem.</p> <p><i>Anna</i> - O que que o meu aluno precisa? Como eu posso ajudar ele? Você valorizar o aluno pelo que ele pode ser. [...] Ele é capaz de aprender.</p> <p><i>Natália</i> - Hoje em dia, na minha sala, eu tenho alunos que tem autoestima baixa, eu tenho alunos que são abandonados pelos pais, eu tenho, eu tenho alunos com... laudados, né, com deficiência, paralisia física, paralisia cerebral, mas eu acho que esses são os mais fáceis. [...] Porque eles eu sei até onde eu posso ir, o que que eu posso fazer, os outros não. Então, é, aonde eu posso mexer, o que que eu não posso mexer, então eu tenho respaldo.</p> <p><i>Natália</i> - A gente tentar fazer mesmo o melhor e fazer que a criança, que a criança se mantenha na escola, da melhor maneira que ela conseguir ficar. Ela conseguir desenvolver a habilidade que ela pode desenvolver, independente do currículo.</p> <p><i>Sofia</i> - De acordo com a necessidade de cada um é que você precisa ensinar [...]. A gente quer olhar todos da mesma forma, tirar essa palavra inclusão da sala.</p> <p><i>Uliana</i> - Na verdade são aqueles alunos, que são os DIs, né, os autistas, os Down, todos esses alunos são a inclusão dentro da escola. É, só que a forma de trabalhar com eles é muito individual, é muito, cada um, cada um tem a sua necessidade. [...] hoje em dia o que mais tem, em toda escola, é a inclusão.</p> <p><i>Valentina</i> - São aqueles alunos que apresentam alguma dificuldade na sala de aula, as dificuldades acentuadas, né, que precisam de, ali, um suporte maior, ou alguém sempre ali do lado, um colega que auxilie, pra mim são esses alunos, não necessariamente laudados.</p>	<p>4- Alunos com deficiência incluídos em classes regulares</p>

<p><i>Yelena</i> - É aqueles “sic” que realmente fazem parte do processo de aprendizagem, sem ter um foco diferenciado pra ele, ele realmente faz parte daquele processo, junto com a sala regular, junto com os colegas, com as mesmas intenções, com os mesmos objetivos, mesmo que seja com algumas atividades adaptadas, diferenciadas, mas que ele faça parte da sala regular dele, que ele se sinta como os amigos da sala dele.</p>	
---	--

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 6 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Preparação para educação inclusiva

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - Eu acredito que é uma realidade que está crescendo muito</p> <p><i>Anna</i> - É o professor na sala, é a equipe que ele tem, não só a equipe gestora, mas a equipe pedagógica também. É você trocar com outro professor, trocar experiência...</p> <p><i>Anna</i> - Buscar estratégias para estar acolhendo esse aluno de uma forma, assim, como que eu posso dizer? Eficaz.</p> <p><i>Natália</i> - Não, acho que a gente nunca vai tá. Nunca, vai ser sempre um desafio. [...] Há quanto tempo a gente já tá estudando transtornos, síndromes, e cada hora a gente aprende uma coisa nova</p> <p><i>Natália</i> - Não é pra você me apontar, eu sei o que eu tenho fazer, né, mas, eu sei o que eu tenho que fazer, eu quero é que trabalhe junto, né, e aqui a gente tem bastante isso, nós como professoras. Então, ai sei disso, vamos mostrar isso, ai gente, achei isso pra ele, leva isso então, eu acho que aqui na escola principalmente a gente se ajuda muito. [...] E a gente luta, uma hora a gente busca e outra hora busca de novo e a outra hora alguém acha e traz pra gente e é assim que a educação é, com um colega trabalhando com o outro.</p> <p><i>Sofia</i> - Eu me considero preparada sim pra realidade de qualquer aluno. Porém, como eu disse, a especialização é muito importante. Se você tiver um apoio de uma professora especialista numa sala de aula.</p>	<p>5- Preparação para educação inclusiva</p>

<p><i>Uliana</i> - Eu acho que preparado, preparado, ninguém está [...] Você tem que ter a teoria pra você se basear nela, mas assim, eu acho que a preparação do professor é dentro da sala de aula.</p> <p><i>Valentina</i> - A Pedagogia ela forma professores, porém ela ainda deixa lacunas em relação a como trabalhar com esses alunos que nós estamos recebendo hoje na sala de aula [...] nós professores devemos, devemos mesmo procurar uma especialização na área.</p> <p><i>Yelena</i> - Eu acredito que a gente, como professor, busca muito, né, por fora, pra trabalhar com esses alunos mesmo. É... eu acho que falta, sim, preparação, eu acho que falta formação, a gente poderia ter mais cursos voltados a isso, mais formação.</p>	
---	--

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 7 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Formação inicial para educação inclusiva

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Natália</i> - Acho que não, faz muito tempo [...] quando a gente fez estágio até tinha alguns alunos inclusivos</p> <p><i>Natália</i> - De formação sistêmica mesmo acho que nem fazia parte do currículo[...] Acho que na Pedagogia eu já vi, Pedagogia eu já vi.</p> <p><i>Uliana</i> - Na época que eu fiz não tinha Educação Especial. Não se falava nisso, né, porque, na verdade os alunos de Educação Especial eles nem chegavam na escola, eles não eram nem matriculados. Então, se tinha um ou outro, era totalmente excluído. Na minha época não tinha.</p> <p><i>Valentina</i> - Eu acho que ela ainda deixou lacunas. A Pedagogia ela forma professores, mas ainda pra essa área ela ainda deixa lacunas. Acredito que tenha que fazer uma especialização pra se aprofundar mais um pouquinho, estudar um pouquinho mais sobre cada um dos casos, né, que a gente encontra muitos na nossa sala.</p> <p><i>Yelena</i> - No Magistério muito pouco. Eu acredito que, né, fui buscar mesmo na pós, na pós-graduação de Educação Inclusiva e Educação Especial, foi o que me deu um respaldo um pouco maior.</p>	<p>6- Formação inicial para educação inclusiva</p>

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 8 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: A importância da aprendizagem para um adulto

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - O ser humano ele a cada dia ele tá se formando, né? A gente aprende que a gente está em processo né? De construção, a gente nunca tá acabado.</p> <p><i>Anna</i> - Nós, seres humanos, temos essa necessidade de estar aprendendo um pouquinho todos os dias, a gente sempre tem algo novo pra aprender.</p> <p><i>Natália</i> - Eu acho que a formação do professor é o tempo todo, né? Eu acho que ela não precisa ser sistematizada em forma de cursos ou de graduações, a gente se forma o tempo todo. A gente busca porque a gente quer [...] às vezes falta um pouco de tempo exatamente porque a gente busca tantas informações novas, pro nosso aluno, determinados alunos, a gente busca.</p> <p><i>Sofia</i> - Muito. E tem que cada vez melhorar mais.</p> <p><i>Uliana</i> - Eu acho que é muito importante a autoestima da pessoa, eu acho que é uma, uma necessidade.</p> <p><i>Valentina</i> - É bom pra gente, né, se manter atualizado sempre.</p> <p><i>Yelena</i> - Eu acho que tem que ser contínua mesmo, o tempo todo e essencial, essencial.</p>	<p>7- A importância da aprendizagem para um adulto</p>

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 9 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Formação continuada e mudanças na prática pedagógica

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - A formação continuada na vida do professor acredito que seja, assim, um meio dele estar, assim, se aprimorando cada vez mais, de estar conhecendo cada vez mais.</p> <p><i>Anna</i> - Essa formação pode acontecer na própria escola, né? Nos horários de HTPC [...] eu acho assim super importante a Prefeitura oferecer esses cursos diferenciados pro professor, além do HTPC.</p> <p><i>Natália</i> - Não tá dando certo, você tem que fazer de outro jeito.</p>	<p>8- Formação continuada e mudanças na prática pedagógica</p>

<p>E é só se formando e fazendo novas práticas que você vai fazer isso.</p> <p><i>Sofia</i> - As pessoas aqui me dão várias dicas também, né, eles me ajudam bastante. Principalmente porque a gente é novo aqui e muitas pessoas têm experiências, eles ajudam bastante também, principalmente pra inclusão, principalmente.</p> <p><i>Uliana</i> - Formação continuada eu acho que deve ser tanto no local de trabalho dele, né, que eu acho que isso é essencial, mas ele próprio, ele tem que procurar.</p> <p><i>Uliana</i> - Foram dicas que eu tive que eu tive que realmente mudar completamente sabe, a maneira de abordar o aluno, a maneira das atividades que eu estava dando pro aluno.</p> <p><i>Valentina</i> - eu acho que ela é muito importante pra troca de experiências dos professores [...] A gente pega bastante ideias durante esses momentos.</p> <p><i>Yelena</i> - Eu acho que é indispensável a formação continuada pro professor, o professor não para de estudar nunca mesmo [...] Tudo vai inovando e conforme a gente vai tendo outras formações, a gente vai adequando, sim, a realidade do ano, a realidade da turma, a realidade da sala.</p>	
--	--

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Quadro 10 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador: Benefícios da experiência para a prática docente

<i>Pré-Indicadores</i>	<i>Indicador</i>
<p><i>Anna</i> - Eu não tive tempo de analisar isso ainda, né? Eu era estagiária, então comecei agora, então ainda não consegui observar, né?</p> <p><i>Natália</i> - Eu acho que é tudo. Eu acho que hoje em dia eu dou, dou outra aula, é outra pessoa. Isso mesmo na confiança, isso mesmo na segurança, eu acho que é o tempo que traz.</p>	<p>9- Benefícios da experiência para a prática docente</p>

Natália - O professor chega no final da carreira tá cansado do dia a dia, na verdade. [...] Porque não tirar ele e colocar essa vivência e realmente todo esse, tudo isso que ele aprendeu para ensinar os professores novos. Eu acho que isso é tão produtivo [...] Ele passando tudo o que ele pode passar pra alguém assumir aquela sala dele, mas da melhor forma possível [...] A experiência, que hoje em dia não tem mais na formação.

Sofia - **A experiência é muito importante** assim. Eu, como iniciante, vejo que a experiência está me faltando um pouco, mais isso eu vou adquirindo com o tempo, né?

Uliana - Eu acho que a experiência é muito importante. **Eu posso errar muito com a minha experiência também.**

Yelena - Com o passar da experiência, né, **a gente vai mesmo melhorando no que a gente consegue**, mudando o que não deu certo no ano anterior, adequando com a turma do ano atual e acho que é isso. A experiência vai fazendo a gente, né, ver o que deu certo, o que não deu, **vai se adequando**

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Como é possível observar, de acordo com a proposta metodológica dos núcleos de significação, foram selecionadas algumas palavras e frases que demonstram um destaque emocional no discurso ou uma reiteração, dentro do contexto das narrativas das participantes.

Dando continuidade ao processo de análise, em uma tentativa de progresso de empírico para o interpretativo, os núcleos de significação serão construídos.

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310)

Nesta perspectiva, se formam os núcleos de significação:

Quadro 11 – Indicadores e Núcleos de Significação

<i>INDICADORES</i>	<i>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</i>
1- Escolha e formação profissional 2- Formação inicial para o exercício profissional docente	1- Formação inicial como importante elemento para o exercício profissional docente
3- Práticas pedagógicas inclusivas 4- Alunos com deficiência incluídos em classes regulares 5- Preparação para educação inclusiva	2- O preparo para as práticas pedagógicas da Educação Inclusiva
6- Formação inicial para educação inclusiva 7- A importância da aprendizagem para um adulto 8- Formação continuada e mudanças na prática pedagógica 9- Benefícios da experiência para a prática docente	3- O desenvolvimento profissional docente
8- Formação continuada e mudanças na prática pedagógica 9- Benefícios da experiência para a prática docente	4- Benefícios dos saberes experienciais na docência

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

4.4 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para a análise das múltiplas determinações que compõe a realidade, segundo Soares, Barbosa e Alfredo (2016, p. 113), é preciso considerar as significações dos professores, “o modo como pensa, sente e age o docente nesse período histórico de desenvolvimento profissional”. Neste contexto, os desafios vividos pelos professores, por serem contraditórios, sociais e históricos, não podem ser naturalizados e devem ser analisados.

Seguindo os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica, cujo fundamento é o materialismo histórico-dialético, para os núcleos de significação a fala é uma

expressão do sujeito carregada de significados, pela qual ele expressa a sua subjetividade. Sobre as falas dos sujeitos, Aguiar *et al.* (2016) explicam que é preciso “ultrapassar a pseudoconcretude que elas nos oferecem e buscar mediações constitutivas, de modo a produzir sínteses explicativas sobre a realidade em foco” (AGUIAR *et al.*, 2016, p. 24).

Assim sendo, inicia-se abaixo o processo de construção deste procedimento analítico-interpretativo, com a análise intranúcleos, ou seja, com as informações de cada um dos núcleos de significação.

1- Formação Inicial como Importante Elemento para o Exercício Profissional Docente

Tardif e Raymond (2000, p. 223) salientam “a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho”. Nas entrevistas, é possível notar tais influências nas escolhas profissionais das docentes:

Sempre tive muito gosto pela educação, desde pequena eu ajudava meus priminhos todos com as tarefas, e acabei indo para a Pedagogia e na Pedagogia encontrei a educação especial, né, me encontrei ali, e é algo que eu pretendo seguir (VALENTINA).

Sempre gostei muito, né, do perfil de professor e **desde criança sempre quis ser professora** (ANNA).

Segundo Soares, Barbosa e Alfredo (2016), muitos jovens não optam inicialmente pela carreira docente e a história de vida do sujeito é, realmente, de grande influência na sua escolha profissional:

No caso específico da escolha pela docência, esta é também mediada por um conjunto de elementos complexos, que se articulam, tensionando a totalidade da forma de sentir, pensar e agir do sujeito. Pela forma como tem sido significada a profissão docente no Brasil, isto é, uma carreira pouco atrativa ou, pode-se dizer ainda, quase sem atratividade, somos instigados a pensar sobre possíveis dramas pelos quais passam os jovens que optam pela docência como carreira profissional” (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 115).

Há, inclusive, o relato de uma professora de que a escolha pelo Magistério foi feita por sua mãe, o que corrobora com a questão da história de vida do indivíduo na escolha da carreira:

Na verdade, é... quando eu fiz Magistério, na época, na época que eu fiz Magistério, só tinha o Magistério. Então, ou você fazia Ensino Médio ou você fazia Magistério. **Meio que a minha mãe me obrigou a fazer o Magistério** (ULIANA).

Carlos Marcelo (2009) explica que os professores iniciantes constituem a identidade docente de forma progressiva e trazem consigo crenças já adquiridas sobre a profissão. Ingressam com o conhecimento teórico, mas a prática somente é adquirida no exercício profissional:

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (CARLOS MARCELO, 2009, p. 127).

A pouca relação entre a teoria estudada e a prática da sala de aula foi relatada pela Professora Valentina, quando perguntada se a sua formação inicial – Pedagogia – havia sido suficiente para o exercício profissional docente:

Não. Assim, quando você está na área atuando, você vê que não. É, é, assim, a, o exercício, até a prática, é muito mais complexo, né? Teoria, eu acho que teoria, assim, você pode, cada um pode definir, definir de alguma forma assim, de formas diferentes. Mas **prática é outra coisa, a realidade é outra coisa** (VALENTINA).

Huberman (2000) caracteriza a fase inicial da carreira como um momento de sobrevivência e descobertas, um “choque de realidade” entre a teoria estudada e a prática do exercício profissional.

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (...), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula (HUBERMAN, 2000, p. 39).

As diferentes situações do início da profissão docente auxiliam no crescimento e na aprendizagem, bem como na afirmação da identidade profissional. A Professora Anna ressalta que a formação inicial é apenas o começo da formação profissional:

Acredito que a formação inicial é um... é inicial, é o começo, e você vai continuando ao longo, né, do... da trajetória aí, que não tem como a gente parar, né? Porque o mundo está tão assim avançado que, se você parar, você fica pra trás (ANNA).

Os conteúdos do núcleo 2 – O preparo para as práticas pedagógicas da Educação Inclusiva - também podem auxiliar na apreensão do processo de constituição docente, por meio da análise e interpretação das narrativas e significações das professoras.

2- O Preparo para as Práticas Pedagógicas da Educação Inclusiva

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 garante, no artigo 27, o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.06).

Portanto, a educação inclusiva está garantida pela legislação. Por isso, a necessidade de conscientização e preparação dos profissionais da educação para tais práticas pedagógicas.

A análise da fala das participantes permite observar que nos dois instrumentos de coleta de informações – questionário e entrevista semiestruturada – as professoras reconhecem o que é educação inclusiva e sua importância, conforme pode ser observado nas narrativas a seguir:

É incluir, acolher o aluno e garantir/proporcionar práticas pedagógicas que contribuam no desenvolvimento do aluno (P1).

É a que garante **ensino de qualidade (P2).**

É a educação (ensino) que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência. **A escola como um todo tem o dever de acolher todo indivíduo (independente das diferenças) (P13).**

Educação inclusiva é aquela que é voltada pra todos. [...] não adianta fazer um trabalho pra uns, deixando outros de lado. **Precisa fazer um planejamento de forma que ele acolha todos da sala** (VALENTINA).

Para a efetivação de uma educação inclusiva, Dounis e Fumes (2016) destacam a centralidade do papel do professor para estabelecer estratégias de inclusão dos alunos com deficiência. Magalhães complementa:

Por isso que as relações, ações, que acontecem no presente, no chão da sala de aula, são o ponto de partida. É a realidade a ser analisada. É o familiarizar-se com a essência da realidade destes alunos (o que não quer dizer apenas conhecer “a fundo”, tecnicamente, a deficiência do aluno, pois ela é apenas uma de muitas dimensões que precisam ser exploradas, tais como situação da família, experiências passadas, expectativas com relação às conquistas acadêmicas, grau de integração com o grupo, facilidades ou dificuldades em lidar com os recursos especiais disponíveis, etc.) (MAGALHÃES, 2016, p. 33).

Quanto aos alunos com deficiência incluídos em classes regulares, as participantes destacam as dificuldades de aprendizagem, mas também enfatizam a importância das mediações individuais e dos estímulos:

Alunos que têm dificuldade muito de aprendizagem [...] Seja intelectualmente, é... até mesmo os alunos que têm uma dificuldade assim, não têm laudo, não tem autismo, não tem nada, mas que **apresenta uma dificuldade assim muito grande na aprendizagem**. O que que o meu aluno precisa? Como eu posso ajudar ele? Você valorizar o aluno pelo que ele pode ser.[...] Ele é capaz de aprender (ANNA).

A educação de pessoas com deficiência – PcD – não pode ser mais um fenômeno naturalizado, visto que, segundo Bock e Aguiar (2016):

As visões patologizantes marcam a psicologia, pois se há um caminho natural a seguir ou a tomar como referência da normalidade no desenvolvimento, qualquer diferença nesta trajetória será tomada como incomum, anormal ou patológica. A criança que vai a escola e se submete a um ensino que é igual para todos, mas ela é a única que “não aprende”, passa a ser vista como alguém com “dificuldades de aprendizagem”. Somente uma leitura que descola o sujeito de seu cenário, de suas relações, das experiências, das significações, enfim, dos aspectos que marcam a vida vivida, pode adotar e utilizar uma visão reducionista que tenha como ferramenta teórica básica a ideia de “dificuldades de aprendizagem” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 45).

Contudo, quando indagadas se estavam preparadas para a nova realidade, do significativo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência incluídos em classes regulares, é perceptível que as participantes demonstram insegurança e incertezas para a efetivação de uma educação inclusiva. A Professora Natália destacou que “a gente nunca vai tá. Nunca, vai ser sempre um **desafio** [...]”. A professora Uliana afirmou que “eu acho que **preparado, preparado, ninguém está**”. Já a Professora Yelena disse: “**eu acho que falta, sim, preparação, eu acho que falta formação**”.

É possível analisar que os desafios vivenciados na profissão estão mais direcionados ao aspecto afetivo do que ao domínio pedagógico. Percebe-se que, apesar do enfrentamento de tais circunstâncias, as participantes demonstram em suas atitudes o desejo de permanecer na docência. Mesmo diante da contrariedade, os obstáculos são impulsos para a ação. Soares Barbosa e Alfredo (2016) explicam:

Em que se considere a dimensão histórica-dialética que constitui cada indivíduo como ser humano, não se pode esquecer que a síntese da existência só pode ser explicada mediante a apropriação dos elementos de contradição que a configuram, ou seja, é nas antíteses que está a possibilidade de explicação da síntese (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 122).

Aguiar e Ozella (2006, p. 228) esclarecem que “as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo”. Os autores ainda afirmam que as necessidades do indivíduo normalmente são fruto de registros emocionais e, por isso, não são intencionais. Na síntese entre o emocional e o racional, no processo de constituição de sentidos, o sujeito busca satisfazer tais necessidades.

[...] a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.227).

Para a igualdade de oportunidades e qualidade de ensino é necessário, ainda, refletir sobre o desenvolvimento profissional docente.

3- O Desenvolvimento Profissional Docente

A articulação dialética dos indicadores possibilitou uma melhor compreensão sobre o terceiro núcleo de significação “O desenvolvimento profissional docente”.

O sexto indicador trata da formação inicial para a educação inclusiva. É interessante observar que todas as entrevistadas consideram que a formação inicial não foi suficiente, ou foi até mesmo inexistente, para tal prática.

Acho que não, **faz muito tempo** [...] quando a gente fez **estágio** até tinha alguns alunos inclusivos [...] **nem fazia parte do currículo**[...] (NATÁLIA).

Na época que eu fiz não tinha Educação Especial. Não se falava nisso, né, porque, na verdade os alunos de Educação Especial eles nem chegavam na escola, eles não eram nem matriculados. Então, se tinha um ou outro, era totalmente excluído. Na minha época não tinha (ULIANA).

Eu acho que ela ainda deixou lacunas. A Pedagogia ela forma professores, mas ainda pra essa área ela ainda deixa lacunas. **Acredito que tenha que fazer uma especialização pra se aprofundar mais um pouquinho**, estudar um pouquinho mais sobre cada um dos casos, né, que a gente encontra muitos na nossa sala (VALENTINA).

No Magistério muito pouco. Eu acredito que, né, **fui buscar mesmo na pós, na pós-graduação de Educação Inclusiva e Educação Especial**, foi o que me deu um respaldo um pouco maior (YELENA).

Nesta perspectiva, Rodrigues (2017) ressalta a importância das escolas e dos sistemas de ensino investirem na formação continuada de seus professores, visto serem muitos os fatores que dificultam a educação inclusiva:

A falta de recursos didáticos, a ausência de metodologias diversificadas que atendam as diferenças dos processos de aprendizagem, a falta de adaptação das estruturas físicas - acessibilidade - e, em especial, a precária formação docente inicial e continuada que não contemplam as demandas dos professores que atuam com esses discentes são os desafios centrais a serem superados para a implementação da educação inclusiva (RODRIGUES, 2017, p. 39).

Imbernón (2016) argumenta que as práticas permanentes de formação de professores são, historicamente, “uma pedra angular na profissão”. Segundo o autor, é necessário estabelecer uma carreira docente, com formação e desenvolvimento profissional contínuos.

Quando indagadas se sabiam o que é andragogia, nenhuma participante soube explicar o significado da terminologia. Contudo, todas reconhecem a importância da formação continuada para o professor.

O ser humano ele a cada dia ele tá se formando, né? A gente aprende que **a gente está em processo** né? De **construção, a gente nunca tá acabado**. [...] Nós, seres humanos, temos essa necessidade de estar aprendendo um pouquinho todos os dias, **a gente sempre tem algo novo pra aprender** (ANNA).

Eu acho que **a formação do professor é o tempo todo**, né? Eu acho que ela não precisa ser sistematizada em forma de cursos ou de graduações, a gente se forma o tempo todo. **A gente busca porque a gente quer** [...] às vezes falta um pouco de tempo exatamente porque a gente busca tantas informações novas, pro nosso aluno, determinados alunos, a gente busca (NATÁLIA).

A Professora Sofia argumenta “[...] **tem que cada vez melhorar mais**”. A Professora Uliana afirma que a formação continuada é uma necessidade e a Professora Valentina diz que o docente tem que “**se manter atualizado sempre**”. Já a Professora Yelena relata “Eu acho que **tem que ser contínua mesmo, o tempo todo** e essencial, essencial”.

A aprendizagem ocorre por meio de muitas situações relacionais. Os sentidos e significados são influenciados por diversos aspectos e o aprendizado contínuo é condição para a ação profissional do professor e para a sua construção identitária.

Consideramos que aprendemos de muitas formas, por intermédio de muitas relações. Entretanto, é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. Significados da ordem do público, sentidos da ordem do privado. No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados (PLACCO; SOUZA, 2015, p.20).

As participantes acreditam que a formação continuada possibilite mudanças na prática pedagógica. Segundo a Professora Anna: “A formação continuada na vida do professor acredito que seja, assim, um meio dele estar, assim, se **aprimorando cada vez mais**, de estar **conhecendo cada vez mais**”. A Professora Yelena também concorda: “Eu acho que **é indispensável a formação continuada pro professor**, o professor não para de estudar nunca mesmo [...] Tudo vai inovando e conforme a gente vai tendo outras formações, a gente vai adequando, sim, a realidade do ano, a realidade da turma, a realidade da sala”.

É possível analisar que o desenvolvimento profissional docente é melhor possibilitado com a troca entre os pares, principalmente dos mais novos com os mais experientes, núcleo de significação a ser discutido na sequência.

4- Os Benefícios dos Saberes Experienciais na Docência

Albuquerque e Ibiapina (2016) afirmam que ao refletirem criticamente em um contexto colaborativo, os professores aumentam a consciência acerca da prática pedagógica que desenvolvem, visto que “a colaboração é um processo dialógico e dialético, que envolve o compensar sobre o agir e nos possibilita ouvir e compreender o outro”. (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p. 75).

É, pois, na relação com o mundo, produzindo e se apropriando da cultura, que o ser humano vai, dialeticamente, constituindo a *materialidade* das características que o humanizam, tal é o caso do pensamento, da consciência, da memória, de sentidos e significados, da abstração e generalização, das ações e dos afetos (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 117).

A Professora Valentina ressalta a importância da “**troca de experiências dos professores**”. O compartilhamento de saberes é de grande valia na docência, como também a troca de experiências. Os benefícios da colaboração e ajuda mútua entre os docentes também foram destacados pela Professora Sofia, ao dizer que “As pessoas aqui me dão várias **dicas** também, né, eles me ajudam bastante. Principalmente porque a gente é novo aqui e **muitas pessoas têm experiências, eles ajudam bastante** também, principalmente pra inclusão”.

Ibiapina e Carvalho (2016, p. 76) salientam a importância do processo colaborativo entre pares:

O processo colaborativo promove desenvolvimento quando são questionadas as ideias inadequadas (significados e sentidos cristalizados) e são produzidas noções comuns (síntese de sentidos negociados e significados compartilhados). Em súpula, colaborar implica criar condições de desenvolvimento com o outro, envolver o outro em um processo cognitivo-afetivo de questionar o já instituído e de perspectivar o ainda não constituído por meio da reflexão crítica (IBIAPINA; CARVALHO, 2016, p. 76).

Pelas narrativas das participantes, é possível verificar a valorização dos saberes experienciais. As professoras iniciantes (com até cinco anos de docência) e as professoras experientes (acima de vinte anos de docência) ressaltaram a importância da experiência na

prática profissional. A Professora Natália disse: **“Eu acho que é tudo.** Eu acho que hoje em dia eu dou, dou outra aula, é outra pessoa. Isso mesmo na **confiança**, isso mesmo na **segurança, eu acho que é o tempo que traz**”. Já a Professora Sofia percebe a falta que a experiência lhe faz: **“A experiência é muito importante** assim. Eu, como iniciante, vejo que a experiência está me faltando um pouco, mais isso eu vou adquirindo com o tempo, né?”

Além da experiência, a Professora Yelena destaca a importância da prática reflexiva na docência:

Com o passar da experiência, né, **a gente vai mesmo melhorando no que a gente consegue**, mudando o que não deu certo no ano anterior, adequando com a turma do ano atual e acho que é isso. A experiência vai fazendo a gente, né, ver o que que “sic” deu certo, o que não deu, **vai se adequando.**

Neste contexto, o processo reflexivo possibilita aos professores o entendimento de que “a docência se nutre da dependência que ocorre entre eles e outros agentes sociais, e a regulação é o que o leva a manter o padrão da docência (cultura profissional), isto é, aproxima todos os professores e os incluem na categoria de docente” (IBIAPINA; CARVALHO, 2016, p. 67).

Aguiar e Machado (2016, p. 269) lembram que a realidade “é formada pela unidade dos contrários, ou seja, por elementos que contém a sua própria negação”. Assim, para transformar esta realidade os fenômenos precisam ser considerados em sua historicidade. Porém, os processos de transformação precisam da “construção de espaços democráticos, de colaboração e, principalmente, ancorados na reflexão crítica dos conhecimentos advindos da produção humana” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 269).

O modelo fragmentado de inclusão em que a inserção dos alunos com deficiência no sistema de ensino, por vezes, é pensada isoladamente e distanciada da formação dos profissionais da educação, fomenta sistemas educacionais de baixa qualidade e que continuam fadados à exclusão e ao fracasso no processo de ensino-aprendizagem de alunos que há muito tempo clamam por uma política pública educacional que oportunize condições apropriadas para seu pleno desenvolvimento (CARMO *et al.*, 2019, p. 14 e 15).

Assim sendo, não é possível dissociar uma educação inclusiva de qualidade com a formação dos profissionais da educação. De acordo com a proposta dos núcleos de significação, o processo deve ser do empírico para o interpretativo, isto é, um movimento analítico-interpretativo da fala exterior para um plano mais interiorizado, a zona de sentidos.

4.5 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Bock e Aguiar (2016) ressaltam a necessidade de se apreender os fenômenos de maneira totalizante, observando as determinações que o constituem e as contradições da realidade social, de forma que o pesquisador supere a imediaticidade destes fenômenos. Segundo os autores, na perspectiva Sócio-histórica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, “nosso objeto de estudo, aquilo que deve ser analisado e interpretado, é o humano, ou seja, focamos o sujeito em suas relações” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 50).

A partir da análise dos diferentes núcleos de significação, torna-se possível apreender as significações e articular os núcleos, procurando, assim, uma compreensão mais global dos participantes e um movimento mais totalizante, ou seja, uma interpretação internúcleos. Aguiar e Ozella (2013, p. 311) explicam:

Só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos. Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria.

Os quatro núcleos de significação deste estudo 1. Formação inicial como importante elemento para o exercício profissional docente; 2. O preparo para as práticas pedagógicas de Educação Inclusiva; 3. O desenvolvimento profissional docente e 4. Os benefícios dos saberes experienciais na docência possibilitaram maior apreensão dos sentidos dos professores. Vale ressaltar que

A análise internúcleo não é uma repetição ou resumo dos aspectos já tratados nas análises anteriores. O seu princípio está precisamente em identificar e apresentar analiticamente a relação de aspectos que estão presentes em todos os núcleos de maneira direta ou indireta, enfatizando assim a unicidade da análise (SILVA; DAVIS, 2016, p. 49).

Sendo assim, percebe-se que a consciência acerca da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente esteve presente em todos os núcleos analisados, como pode ser observado na narrativa da Professora Anna:

*1. Formação inicial como importante elemento para o exercício profissional docente: É inicial, é o começo e você vai continuando, **não tem como a gente parar.***

O mundo está tão avançado que, **se você parar, fica pra trás.**

2. *O preparo para as práticas pedagógicas de Educação Inclusiva:* Eu acredito que **é uma realidade que está crescendo muito.**

É o professor na sala, é a equipe que ele tem, não só a equipe gestora, mas a equipe pedagógica também. É você trocar com outro professor, **trocar experiência...**

Buscar estratégias para estar acolhendo esse aluno de uma forma, assim, como que eu posso dizer? Eficaz.

3. *O desenvolvimento profissional docente:* O ser humano ele a cada dia ele tá se formando, né? A gente aprende que **a gente está em processo** né? De **construção, a gente nunca tá acabado.**

Nós, seres humanos, temos essa necessidade de estar aprendendo um pouquinho todos os dias, **a gente sempre tem algo novo pra aprender.**

4. *Os benefícios dos saberes experienciais na docência:* Eu era estagiária, então **comecei agora**, então ainda não consegui observar, né?

Segundo Souza e Andrada (2013), para Vigotski, no decorrer de toda a vida humana, são estabelecidas conexões e combinações entre as Funções Psicológicas Superiores, com auxílio dos signos, os quais acessam as informações. Por isso, a importância da formação continuada:

As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357).

Sabe-se que, de acordo com a concepção histórico e dialética, as contradições possibilitam transformações e possíveis superações da realidade, a qual está em constante movimento. Embora, muitas vezes, as docentes se sintam despreparadas para oportunizarem práticas pedagógicas eficazes e efetivamente inclusivas, Dounis e Fumes (2016, p. 251) elencam algumas ações que podem colaborar com este processo:

É imperativo termos ações de formação continuada de professores que os coloquem na posição mais central desse jogo para ampliar suas condições de negociar e decidir sobre suas prioridades e necessidades, aumentando o seu poder de agir para que possam transformar as suas práticas. (...) Acreditamos que a colaboração e a autoconfrontação são possibilidades para esse processo.

Neste contexto, é preciso reconhecer a deficiência e as diferenças na busca de equidade e dignidade. Cabe ao poder público, de acordo com o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão – LBI:

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, I- um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II- o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, p. 07).

Com a análise realizada, constatou-se que as participantes têm consciência da importância da Educação Inclusiva:

P26 - É aquela que **garante o ensino de qualidade a cada um dos alunos respeitando a sua diversidade**. Valorização do aluno, aprendizagem compartilhada...

P27 - É aquela que inclui alunos com qualquer tipo de transtornos em escolas de ensino regular. Uso de diferentes materiais pedagógicos para alcançar o mesmo objetivo.

P28 - É o **direito à educação dos alunos com deficiência no ensino regular**. Materiais diversificados como jogos, recursos tecnológicos entre outros.

P29 - **Trabalho diferenciado com atendimento individualizado e atividades diversificadas**.

As docentes também estão cientes sobre a necessidade da troca de ideias e experiências entre as mesmas, conforme se pode observar na fala da Professora Natália:

2. O preparo para as práticas pedagógicas de Educação Inclusiva: [...] eu quero é que trabalhe junto, né, e aqui a gente tem bastante isso, nós como professoras. Então, aí sei disso, vamos mostrar isso, aí gente, achei isso pra ele, leva isso então, eu acho que aqui na escola principalmente a gente se ajuda muito. [...] E a gente luta, uma hora a gente busca e outra hora busca de novo e a outra hora alguém acha e traz pra gente e é **assim que a educação é, com um colega trabalhando com o outro**.

4. Os benefícios dos saberes experienciais na docência: Eu acho que isso é tão produtivo [...] Ele passando tudo o que ele pode passar pra alguém assumir aquela sala dele, mas da melhor forma possível [...] A experiência, que hoje em dia não tem mais na formação.

Albuquerque e Ibiapina (2016) afirmam que para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítico-reflexiva é essencial que os docentes exerçam práticas colaborativas, que auxiliem no aprimoramento do exercício profissional: “[...] a colaboração contribui para prática docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas reflexivas no decorrer da profissionalidade docente” (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p. 76).

Para auxiliar no desenvolvimento de uma escola de qualidade, Bock e Aguiar (2016) explicam que, a partir da reflexão da subjetividade do sujeito e de suas significações, são possíveis novas leituras da realidade educacional, bem como a análise da dimensão subjetiva do processo educacional.

Neste contexto, os professores precisam considerar seus alunos como sujeitos ativos e partícipes do processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a se engajarem.

Nesse processo constituem-se valores, afetos, ideias, significações que contribuem no direcionamento das práticas educativas. [...] precisamos ajudar os educadores a superarem visões meritocráticas e patologizantes, que responsabilizam apenas o estudante no processo. É preciso ajudar o educador a se entender protagonista no processo e que ele possa ver seus estudantes como parceiros no processo de ensino aprendizagem. A aula é algo que se constrói junto e não algo que se dá (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 57).

Os núcleos de significação foram construídos para sintetizar as mediações constitutivas dos participantes. Vivenciando diferentes elementos de contradição, o professor, muitas vezes, se sente desafiado e motivado e elaborar novas significações. Assim, sua forma de sentir, pensar e agir se torna mais consciente.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal interesse investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e se estas concepções influenciam suas práticas.

Foram muitas as contribuições realizadas pelas participantes da pesquisa, docentes das três escolas com maior número de matrículas de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do Vale do Paraíba paulista.

Primeiramente, 42 professoras responderam o questionário e dentre as professoras participantes, foram indicadas pelas equipes gestoras das unidades escolares duas professoras para serem entrevistadas, sendo uma docente iniciante e uma experiente de cada escola. Com os instrumentos de produção de informações, foi possível caracterizar o perfil das colaboradoras deste estudo, um dos objetivos específicos desta pesquisa. Esta caracterização foi de suma importância, pois de acordo com a Psicologia Sócio-histórica, abordagem que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, o ser humano é social e histórico, síntese de múltiplas determinações.

Após as professoras serem conhecidas, buscou-se identificar os sentidos atribuídos pelas docentes sobre a formação inicial para a prática com alunos com deficiência. Para isso, foi solicitado que falassem um pouco sobre a motivação da escolha profissional, do processo de formação propriamente dito e se a formação inicial teria sido suficiente para a prática docente com alunos com deficiência.

Algumas professoras buscaram a profissão por vontade própria, outras por necessidade, houve até quem fizesse o Magistério por imposição da família. Entre as docentes que responderam o questionário, a formação inicial foi razoavelmente suficiente para a prática com alunos com deficiência. Contudo, as seis professoras entrevistadas não consideraram a formação inicial suficiente para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas. Demonstraram necessidade de maior formação e de compartilhar ideias e conhecimentos com as colegas de profissão. Assim, foi possível identificar os sentidos e significados atribuídos pelas docentes sobre a formação inicial para a prática com alunos com deficiência, outro objetivo específico deste trabalho.

Para analisar as significações atribuídas pelos professores sobre a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente diante da educação inclusiva (objetivo específico) foram feitas indagações sobre a relevância da aprendizagem para um adulto, bem como acerca da importância da formação continuada para o professor.

Conforme anteriormente explanado, as docentes não consideraram a formação inicial suficiente para práticas pedagógicas inclusivas. Neste contexto, quando perguntadas sobre esta questão, considerando que a fala é expressão do psiquismo, já demonstraram a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente.

Nas narrativas das professoras também foi possível verificar a relevância para as mesmas da aprendizagem colaborativa e da troca de experiências. Deste modo, identificaram grande influência dos saberes experienciais no exercício profissional, objetivo específico deste estudo.

Para reverberar na prática profissional da rede estudada, foi realizada uma *live* de formação de professores como produto, considerando o período de pandemia, para debater o tema da dissertação. Este encontro foi feito com as professoras especialistas do município estudado, visando que as mesmas fossem multiplicadoras dos resultados e das aprendizagens desta pesquisa na referida rede de ensino. Temas para a continuidade destas formações foram propostos e se encontram no Apêndice C.

As inferências realizadas nos núcleos de significação no decorrer deste estudo visaram maior aproximação das zonas de sentido para os sujeitos envolvidos. Acredita-se que foi possível investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência. Em um esforço construtivo-interpretativo, se observou que as participantes têm consciência da importância da educação inclusiva, mas, em sua maioria, não consideram a formação inicial suficiente para subsidiar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Assim sendo, admitem a importância do desenvolvimento profissional docente, ou seja, além da formação inicial, da necessária formação continuada para o exercício profissional. Considerando que os seres humanos e o mundo se constituem em um movimento dialético, reconhecem o valor dos saberes experienciais na prática docente, bem como da aprendizagem colaborativa entre a equipe escolar.

Conclui-se que as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam suas práticas profissionais com os alunos com deficiência. Embora enfrentem dificuldades nestas práticas, seja por formação insuficiente, excesso de alunos em classe, falta de infraestrutura ou por qualquer outro desafio, legitimam a educação inclusiva como garantia do direito de todos à educação, com respeito às diferenças e equidade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n.2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas , SP. v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015.
- AGUIAR *et al.* Tecendo redes de colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar. *In:* AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, 160 p.
- ALBUQUERQUE, M. O. A.; IBIAPINA, I. M. L. M. Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. *In:* IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (orgs). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016. p. 75-90.
- BAZON, F.V.M. *et al.* . Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 44, 2018 .
- BOCK, A.M.B.; AGUIAR, W.M.J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In:* AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, 160 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Legislação Específica/Documents Internacionais. **Portal MEC**, Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 out. 1989.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/CNE, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2678, de 24 de setembro de 2002. Grafia Braille para Língua Portuguesa. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 25 set. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 25 abril 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 08 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº6.571, de 17 de setembro de 2008. Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 18 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 04/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, de 02 de outubro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 05 out. 2009.

BRASIL. Decreto 6949/09, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal MEC**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 13146/15, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCCpublicacao.pdf>> Acesso em 20/06/2019.

BRASIL. Portal INEP. **Censo escolar de 2018**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em 13/05/2019

BRASIL. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 out. 2020.

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. **Educação Especial: uma história em construção**. Curitiba: Ibpex, 2008, 99 p.

CARMO, B. C. M. *et al.* Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993, 222 p.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 40, n.4, p. 1093-1108, out./dez.2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3, p. 85-114.

DOUNIS, A. B.; FUMES, N. L. F. Formação continuada do docente para a inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa e a autoconfrontação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, 160 p.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007

FREIRE, P. **Política e educação: ensaio**. São Paulo: Cortez, 2001, 124 p.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 220 p.

GOMBOEFF, A.L.M. **Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) – PUC – SP, São Paulo, 2017.

GOÉS, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, maio/ago. 2006

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

IBIAPINA, I. M. L.M.; CARVALHO, M. V. C. Pesquisa colaborativa no Procad: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, 160 p.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul/set.2011.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 50, Abril 2000.

LEAL, D. **Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico**. 2013. 264f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEAL, D.; MASSIMI, M. ALFRED ADLER (1870-1937): Uma breve biografia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 796- 814, Maio 2017.

MAGALHÃES, L. O. R. **Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor**. 2016. 192f. (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, São Paulo, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64 p.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MELO, A.; URBANETZ, S.T. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012, 186 p.

MELO, W.. Ulysses Pernambucano: o enamorado da liberdade. **Clio-Psyché – Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia**. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº0, p.185-192, 2004.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência, saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PALMA, D.T.; CARNEIRO, R.U.C. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 161-172, Abril. 2018 .

PLACCO, V.M.; SOUZA, V.L. (org). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, 96 p. .

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, pág. 13-43, abril de 2010.

PRESTES, Z. Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S.Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**. Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.

PRESTES, Z. 80 anos sem Lev SemionovitchVigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

REY, F.G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *In: Psicologia da Educação*, São Paulo, 24, 2007, p. 155-179

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

RODRIGUES, P.R.E. **Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente**. 2017. 121 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2017.

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROSSLER, J.H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004 .

SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L.R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 19, 2004.

SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre Deficiência na era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? *In* SASSAKI, R. K. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*, São Paulo, RNR, 2003.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005, 124 p.

SILVA, I.S.M. **Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão**. 2019. 225 f. (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2019.

SILVA, M. O. E.. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**. Portugal, nº 13, p. 135-153, 2009.

SILVA, V.C.; DAVIS, C.L.F. Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 39-52, Mar. 2016.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. *In* AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, 160 p.

SOUZA, V.L.T.; ANDRADA, P.C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 30, n. 3, pág. 355-365, setembro de 2013.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Cap. 1, p. 31-55.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro/2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez.2011.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 159 p.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS
QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a)

Este questionário é parte integrante da pesquisa “As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva”. Solicitamos a sua colaboração para responder este instrumento. Seus dados são totalmente sigilosos. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, leia com atenção os enunciados das perguntas. Agradecemos antecipadamente a sua participação.

Idade: ____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Assinale o seu cargo na unidade escolar:

() Professor efetivo

() Professor eventual

() Estagiário(a)

() Outros. Especifique: _____

Qual o seu tempo de serviço neste cargo?

() menos de 1 ano

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 20 anos

() mais de 20 anos

Qual o seu tempo de serviço nesta instituição de ensino?

() menos de 1 ano

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() de 11 a 20 anos

() mais de 20 anos

Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- () Até 20 horas
 () Acima de 20 até 30 horas
 () Acima de 30 horas

Assinale em qual(is) período(s) trabalha:

- () Manhã
 () Tarde
 () Noite

Qual a sua formação profissional inicial?

- () Magistério
 () Normal Superior
 () Licenciatura – Especifique: _____

Em relação a cursos de pós-graduação, você possui:

- () Especialização em andamento
 () Especialização concluída
 () Mestrado em andamento
 () Mestrado concluído
 () Doutorado em andamento
 () Doutorado concluído
 () Outros – Especifique: _____

Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e 5 o de maior importância, você considera que a sua formação inicial permitiu a articulação teoria e prática necessárias à formação docente?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Você sabe o que significa Andragogia? Se sim, o que é na sua concepção?

- () Sim () Não

Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e 5 o de maior importância, você considera que a sua formação inicial foi suficiente subsidiar práticas pedagógicas inclusivas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Qual a importância da formação continuada para o exercício profissional docente?

Como você avalia os benefícios da experiência na prática docente?

Em sua concepção, o que é Educação Inclusiva? Quais são as práticas pedagógicas inclusivas?

Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e 5 o de maior importância, você considera a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares importante para a democratização da educação?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Quais experiências você teve com educação inclusiva?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PARTE I – Perguntas de Aquecimento

- 1- Fale-me um pouco sobre a sua formação.
- 2- O que motivou a sua escolha profissional?
- 3- Você acredita que a sua formação inicial foi suficiente para o exercício profissional docente?

PARTE II – Educação Inclusiva

- 4- Em sua opinião, o que é educação inclusiva?
- 5- Quem são os alunos com deficiência incluídos em classes regulares?
- 6- Dados do Censo Escolar 2018 apontam um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares. Você se considera preparado para esta nova realidade. O que pode ser feito para auxiliar nesta preparação?

PARTE III – Desenvolvimento Profissional

- 7- Em sua formação inicial, foi trabalhada a educação inclusiva? De que maneira? Forneceu a formação necessária para a sua prática profissional?
- 8- Você sabe o que é Andragogia?
- 9- Em sua concepção, qual a relevância da aprendizagem para um adulto?
- 10- Qual a importância da formação continuada para o professor? Onde você acredita que esta formação pode acontecer?
- 11- Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica em função da formação continuada e do seu desenvolvimento profissional? Exemplifique
- 12- Como você avalia os benefícios da experiência na prática docente?

APÊNDICE C – PRODUTO – LIVE

Considerando o período de pandemia, foi realizada uma *live* de formação de professores como produto, para debater o tema da dissertação, de forma a reverberar na prática profissional da rede estudada.

No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, via Plataforma Zoom da Universidade de Taubaté, as professoras especialistas de todas as escolas do município em que a pesquisa foi desenvolvida participaram do encontro, com o tema “A Educação Especial-Inclusiva no Ensino Básico: implicações nos processos de inclusão escolar”, a fim de serem multiplicadoras nas unidades escolares nas quais exercem suas funções de modo que toda a rede escolar tenha acesso às discussões propiciadas pela pesquisa.

Conforme pode ser observado na Figura 4, além da pesquisadora Laura Rechdan Ribeiro Novaes, também participaram da *live* a orientadora deste estudo Prof^a Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha e a Professora Ma. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, com suas valiosas contribuições.

Figura 4 – Arte de Divulgação da Live

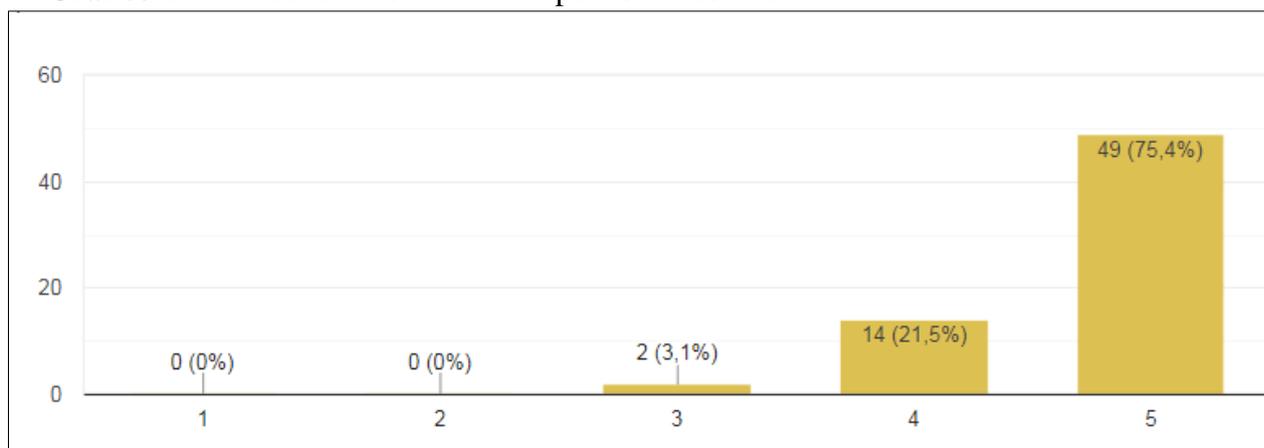


Fonte: Universidade de Taubaté - Divulgação

Ao término do encontro online, os participantes foram convidados a responderem algumas questões no Google Forms e 65 colaboradores o fizeram. As respostas podem ser verificadas na sequência.

Foram feitas duas afirmações baseadas na Escala Likert, na qual os docentes deveriam atribuir uma nota de 1 a 5 de acordo com o seu grau de satisfação com a afirmativa feita, sendo 1 o grau de menor importância e 5 o grau de maior importância. No gráfico 14, verificam-se as respostas sobre a afirmação “A *live* foi útil para o seu trabalho”. Consideraram o encontro muito relevante 75,4%, 21,5% classificaram como 4 e 3,1% em 3. As notas 1 e 2, destinadas a pouco relevante, não foram atribuídas por ninguém.

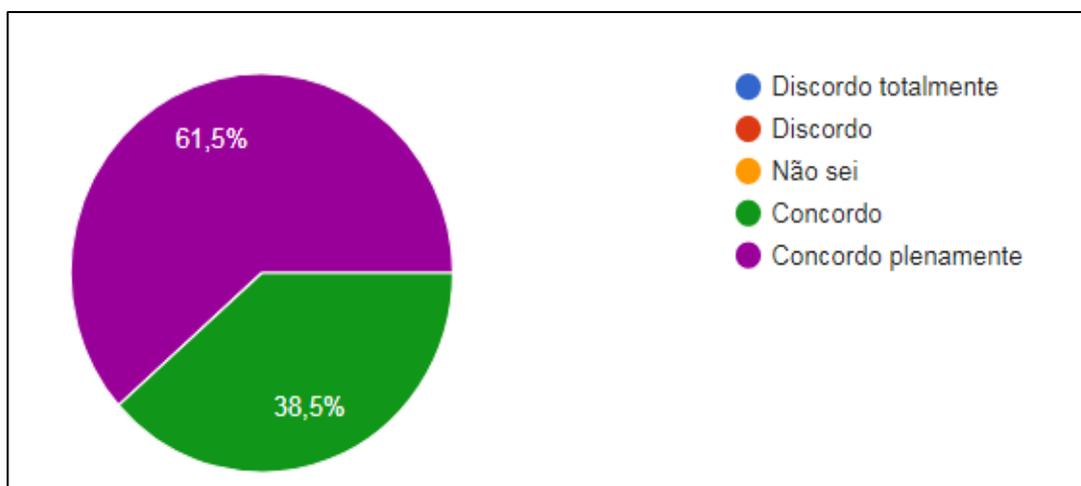
Gráfico 14 - A *live* foi relevante e útil para seu trabalho.



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Quanto à afirmação “Os objetivos do encontro foram claros e as apresentações foram organizadas”, 61,5% dos participantes concordaram plenamente e 38,5% escolheram a opção “concordo”, conforme pode ser observado no gráfico 15.

Gráfico 15- Os objetivos do encontro foram claros e as apresentações foram organizadas.



Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2020

Os professores presentes ao encontro foram convidados a apontar quais aspectos da *live* foram mais úteis ou valiosos para eles. Dentre os apontamentos, há desde “todos os aspectos” até os mais variados assuntos abordados, conforme segue:

O TEMA E A LIVE

- Todos;
- A explicação como um todo da educação especial;
- Todos os aspectos;
- Todos os aspectos, excelente *live*;
- Essa *live* me trouxe mais conhecimento, ideias novas, e principalmente a nós professores Especialistas que temos que estar sempre aprimorando, buscando conhecimento no atendimento aos alunos com deficiência;
- A *live* foi enriquecedora;
- As explicações;
- A temática;
- Atualidades do tema;
- Acho que discussão acerca do tema da inclusão muito importante;
- O tema inclusão é algo definida “sic” por uma soma de atividades que assegura a participação democrática por isso cada informação recebida ajuda-nos a construir e elaborar nosso trabalho e enriquecer nossos atendimentos.

INFORMAÇÕES DA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO

- Dados sobre o crescimento da inclusão em nosso município;
- Refletir sobre o caminho da inclusão no município e no país;
- Quando falou sobre a pesquisa que realizaram com professores regulares na questão de alunos com deficiência;
- As informações sobre as experiências dos professores de sala regular com os alunos da inclusão, e o alto índice dos que tiveram alunos com TEA.
- Verificar que a parceria entre professor especialista e professor de sala regular está dando resultados positivos e ajudando no processo de inclusão.

REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Reflexão;
- Reflexão sobre a prática inclusiva;
- A importância da reflexão;
- Falar de inclusão é sempre importante, é a base do nosso trabalho;
- Levantar importantes pontos de reflexão sobre a inclusão e sobre PcD;
- A reflexão de que estamos no caminho certo;
- Reflexão e estudo sempre;
- Conhecimento, reflexão e transformação.

INCLUSÃO COMO DEVER DE TODOS – EM PARCERIA!

- Que a inclusão dever “sic” ser de todos.
- A importância da inclusão para todos.
- Que a inclusão deve ser de todos.
- Inserção do deficiente na sociedade.
- Necessidade de um trabalho em conjunto.
- A importância da união e a informação, crescimento, interesse e busca pessoal.
- Parceria para desenvolvimento do trabalho
- A parceria: professor, escola e família é fundamental no acolhimento a esses alunos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Ressaltar a importância da inclusão no Ensino Regular;
- A importância de ter bons profissionais dispostos a trabalhar a inclusão dentro da sala de aula;
- O quanto é necessário uma formação para os professores regulares para entender o aspecto da inclusão;
- O preparo dos docentes da sala regular frente à Educação especial inclusiva;
- Dificuldades dentro das instituições.

CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

- Saber da história, como evoluiu a nossa sociedade e a inclusão é muito importante para entender o hoje;
- Reflexão sobre a trajetória da inclusão;
- Reflexão sobre a trajetória da educação inclusiva;
- A reflexão sobre o histórico da educação inclusiva;
- Trajetória da educação inclusiva;
- A reflexão colocada pela Luciana Magalhães, sobre a visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência.

NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS

- Sobre as novas políticas e discussões em torno da nova perspectiva;
- Retomada da legislação.
- Todos os aspectos foram muito importantes, porém a reflexão sobre as leis atuais da educação inclusiva foram de maior atenção, pois traz “sic” reflexões importantes para nossa área de atuação;
- Alterações nas diretrizes da educação especial;
- Reflexão sobre a nova política de educação especial.

PNEE

DECRETO Nº 10.502 / 2020

- Novo decreto, as considerações... Estudo;
- A abertura à reflexão sobre o novo Decreto;
- A nova legislação da Educação Especial;
- A atenção com a nova lei;
- Instigar a leitura Decreto 10502 e possíveis reflexões dadas as mudanças apontadas;
- A questão da nova legislação;
- O decreto;
- Decreto 10.502/2020 direito de toda pessoa com deficiência;
- A questão da nova lei;
- Reflexão sobre o Decreto;

- A chamada para que nós professores especialistas, conheça e estude “sic” a nova Política Nacional de Educação Especial de 2020, para colocarmos na prática a valorização ao máximo das potencialidades e eliminar barreira, que possam prejudicar a participação de nossos alunos na Sociedade;
- Todos os aspectos abordados foram úteis, mas gostaria que fosse mais abordado o novo decreto número 10.502, de 30 de Setembro de 2020;
- O novo decreto 10.502/2020;
- Lei 2020.
- PNEE
- Sobre novos encontros para discutimos sobre a PNEE.

CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

- Achei muito interessante o olhar para as palavras quando relacionados às pessoas com deficiência;
- Formas de tratamento;
- Novos conhecimentos e ampliação do vocabulário;
- Termos técnicos apropriados;
- Como se dirigir as pessoas com deficiência;
- Termos comumente usados.

SÍMBOLOS - PESSOA COM DEFICIÊNCIA

- Dos símbolos/ como às vezes julgamos a incapacidade de alguém somente por um símbolo.

CAPACITISMO

- Sobre o termo "Capacitismo".

Também foi solicitado aos participantes cinco sugestões de temas sobre Educação Especial-Inclusiva para serem trabalhados em possíveis futuros encontros. Inúmeras sugestões foram feitas, conforme apresentado no quadro

Quadro 12 – Sugestões de Temas para Futuros Encontros de Formação

TEMA	SUGESTÕES
<p align="center">OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os desafios da educação para todos; - Desafios atuais e soluções possíveis (socializar práticas que deram certo); - Inclusão; - A educação especial e nossa realidade; - Inclusão na sociedade; - Leituras pertinentes a esta temática; - A inclusão do futuro, como pensar e trabalhar; - Os desafios da educação inclusiva pós pandemia; - Desafios da educação inclusiva nas salas regulares; - Os desafios da educação especial- inclusiva Pós pandemia; - Os Desafios dos alunos de inclusão em tempos de pandemia; - Os desafios da educação inclusiva nas escolas municipais no infantil e fundamental; - Educação Inclusiva pós pandemia; - Os desafios da Educação para todos pós pandemia; - Os desafios da Educação Inclusiva na atualidade; - Dificuldades no processo inclusivo; - Diversidade e inclusão; - Entraves para uma educação realmente inclusiva; - Possibilidades e melhorias para a educação Inclusiva; - Público alvo Pós Pandemia real, porque da legislação já temos conhecimento; - Vivência na educação inclusiva.

<p style="text-align: center;"><i>O PROFESSOR E A INCLUSÃO: O SEU PAPEL E A SUA FORMAÇÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da formação do docente da sala regular para auxiliar na inclusão; - Como orientar professores de sala regular para esse desafio; - A importância da formação dos professores para a educação inclusiva; - Formação de professores do ensino regular e como mudar os pensamentos dos mesmos em relação a aceitação da educação inclusiva; - "Capacitação" para Docentes; - Como incentivar o Professor de sala regular para trabalhar inclusão; - O papel do professor, - O importante papel do professor na educação especial-inclusiva; - Formação para professores de ensino regular; - Como conscientizar os professores que ainda não possuem um olhar [de] inclusão; - Formação do Professor da rede Regular de Ensino; - Importância do professor na educação especial- inclusiva; - O professor e a inclusão; - Como ajudar o professor de sala regular; - Necessidade a Formação de professores de sala regular; - Formação de profs da sala regular; - Formação aos docentes de sala regular como apoio ao acolhimento dos educandos; - Formação Continuada aos professores especialistas para ampliar conhecimentos e refletir sobre novas ações; - Papel do professor na educação Inclusiva; - As novas tecnologias na formação e capacitação dos professores regulares ou especialistas como ferramenta inclusiva na Educação.
---	---

<p style="text-align: center;"><i>A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O papel da família na educação inclusiva; - Família; - Família da criança que é atendida na sala de recurso; - Parceria entre escola e família; - Acolhida à família da pessoa deficiente; - Parceria/família/ escola/ Aluno e Professor, confiança, é interação; - Comunidade x Escola; - Como orientar as famílias sobre a inclusão, - Informação e acolhimento aos pais e responsáveis; - A família e seu papel na inclusão; - Escola-família; - O papel dos pais na educação inclusiva; - Os desafios da relação família e escola para com a inclusão nas escolas; - Aceitação dos pais com relação ao filho com deficiência; - O papel da família na luta pelos direitos de seus filhos; - Parceria dos responsáveis com a Escola no desenvolvimento escolar do filho no cenário inclusivo.
<p style="text-align: center;"><i>A EQUIPE GESTORA TAMBÉM TEM O SEU PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O importante papel da equipe gestora na educação especial-inclusiva; - Formação de equipe gestora em questões da inclusão; - Importância da equipe gestora na educação especial-inclusiva; - Parceria entre gestão / professor de AEE.
<p style="text-align: center;"><i>ADAPTAÇÕES CURRICULARES</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação de material; - Adaptação Curricular; - Adaptação Escolar; - Adaptações curriculares; - Adaptação curricular, utilização dessa ferramenta pelos professores de sala regular;

	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação Curricular numa perspectiva dentro da BNCC; - Adaptação de atividade com parcerias; - Adaptações; - Adaptação de materiais; - Avaliações.
<p style="text-align: center;"><i>POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A legislação da educação especial; - Legislação (<i>termo sugerido por quatro professores</i>); - Mudanças na legislação, - Estudo sobre legislação, - Leis que embasam a Educação Especial; - Leis; - Vejo a importância de estudarmos leis e decretos, pois muitas vezes colocamos nossas próprias opiniões, sem base da verdadeira proposta legal. Assim como, estudarmos propostas com base científica que comprovem trabalhos bem sucedidos na área da educação especial e inclusiva; - Políticas Públicas para Educação Inclusiva com pesquisa e propostas para nosso município, ou seja, melhorar a nossa realidade; - Política educacional inclusiva; - Políticas Públicas de Inclusão do Ensino para Todos.
<p style="text-align: center;"><i>DIREITOS E DEVERES NA INCLUSÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos da Pessoa com Deficiência; - Direitos e deveres na inclusão; - Os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial; - Educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo.

<p style="text-align: center;">DECRETO Nº 10.502 / 2020 PNEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar o decreto nº10.502/2020; - Novo Decreto sobre Inclusão; - Decreto 10520/2020(<i>termo sugerido por três professores</i>); - Decreto novo para Educação Especial; - Decreto; - Novo decreto; - Olhares através da nova lei de inclusão; - Outros encontros para discussão do Decreto 10502/2020 também serão de grande valia; - Qual impacto da nova lei na educação inclusiva; - A nova legislação e as implicações na escola pública; - Novo decreto da educação Inclusiva - PNEE e suas implicações; - Mais detalhes e reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial; - Política Nacional de Educação Especial; - Primeiramente sugiro a continuidade do tema trabalhado hoje. A <i>live</i> foi ótima, e acredito que ainda temos mais a discutir. E a partir daí, podemos verificar outros temas pertinentes, para discussão dentro dessa Política Nacional de Educação Especial.
<p style="text-align: center;">PARCERIAS PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A importância do trabalho cooperativo (somos parceiras e não concorrentes), - Parcerias; - Parceria entre o professor de AEE e o professor de sala regular; - Parceria entre a Gestão escolar, professores e pais na educação especial; - União entre a saúde e a educação para enriquecer a inclusão;

	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias com equipe multi que atende o aluno e suas orientações; - O trabalho em conjunto com a equipe terapeuta para melhorar a qualidade do atendimento ao aluno com deficiência; - As relações afetivas entre a equipe que trabalha com o aluno com deficiência.
<p><i>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios atuais e soluções possíveis (socializar práticas que deram certo); - Articulações pedagógicas; - Práticas inclusivas; - Prática Pedagógica e elaboração de materiais; - Atividades práticas; - O trabalho de práticas pedagógicas de inclusão bem sucedidas em outras regiões; - Atividades com alunos práticas; - Materiais concretos na sala de AEE; - Metodologias diversificadas; - Acho que precisamos começar a estudar propostas e ações que tenham base científica, que tenha estudos que comprovem, pois muitas vezes, ficamos no ensaio e erro, e por trabalharmos com vidas, não podemos ficar testando procedimentos na vida da criança. Não basta acharmos, pensarmos, ou falar que alguém falou, é preciso ter estudo para isso. Só alcançaremos a qualidade se utilizarmos ações que mostrem caminhos já testados. Espero que entendam o que quero colocar, e olhem como uma fala construtiva.

<p><i>TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autismo; - Estudos sobre Autismo; - Direcionamento para foco com alunos autistas em aulas online; - Trabalhos sobre a inclusão de alunos autistas na rede regular; - TEA e Educação; - TEA.
<p><i>UTILIZAÇÃO DA INTERNET</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino remoto; - Interação online não invasiva com alunos de AEE; - Deficiência intelectual e internet.
<p><i>DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM. DEFICIÊNCIAS E SÍNDROMES</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de aprendizagem; - Deficiências; - Transtornos; - Principais características das deficiências mais presentes no nosso dia a dia e as melhores formas de trabalhar com esses alunos; - Estudo sobre síndromes, - Deficiência Intelectual e Síndrome de Down; - As síndromes do X Frágil e Down no Fundamental II; - Várias síndromes; - Transtornos e deficiências; - Sobre cada deficiência e suas características; - Transtornos Globais do Desenvolvimento; - Estudo sobre atuações clínicas e pedagógicas no tratamento das síndromes.
<p><i>CAPACITISMO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitismo nas escolas; - Discutir e aprofundar o tema capacitismo; - Capacitismo (<i>termo sugerido por dois professores</i>).

<p><i>ACESSIBILIDADE</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acessibilidade (<i>termo sugerido por três professores</i>); - Acessibilidade mito ou verdade; - Acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
<p><i>ACOLHIMENTO E SENSIBILIZAÇÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de sensibilização; - Acolhimento, sensibilização; - Como contribuir para que o espaço escolar seja inclusivo e acolhedor; - Empatia, - Inteligência emocional.
<p><i>DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da orientação e mobilidade na inclusão dos deficientes visuais; - A necessidade do ensino do sorobã e também sobre audio-descrição; - Trabalho com D.V.; - Estimulação sensorial.
<p><i>INCLUSÃO E MERCADO DE TRABALHO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mercado de trabalho para pessoas com deficiência; - Inclusão e o mercado de trabalho.
<p><i>JOGOS E BRINCADEIRAS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Benefícios da Educação Física na Educação Inclusiva; - Jogos interativos; - Jogos; - O brincar e a importância da ludicidade na educação inclusiva.
<p><i>ALFABETIZAÇÃO</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dicas de processo de alfabetização; - Alfabetização de alunos com DI; - A importância da sala de AEE nas séries iniciais.

<i>“LAUDOS”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização laudo x não laudo; - Laudo: sua importância. E necessário ou não?
<i>CLASSES E INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Classes Especiais; - Benefícios da instituição especializada
<i>TEMAS DIVERSOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Terminalidade específica; - Estudo sobre projetos políticos; - Estimulação na Educação Infantil sobre fala e Linguagem nos alunos de inclusão; - Desenho universal; - BNCC - O que diz sobre educação Inclusiva? - Educação inclusiva no ensino integral - Como as Dificuldades de Comunicação interferem na aprendizagem; - Educação inclusiva de crianças com alergias alimentares.

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora em 2020

Percebe-se que foram inúmeras as contribuições dos participantes com sugestões de temas para futuras formações. Neste contexto, considerando o interesse dos envolvidos, para auxiliar ainda mais a prática da rede municipal estudada e como complementação do produto do Mestrado Profissional em Educação, serão propostos mais seis encontros como o que está sendo aqui apresentado.

Figura 5 – *Live* - Registro da síntese do método da pesquisa

The slide is titled "Método" and is part of a live stream recording. It details the research methodology. At the top, there are three video thumbnails for participants: Virginia, Laura Rechdan, and Luciana Mag... The slide content is as follows:

Participantes
3 escolas com maior número de alunos com deficiência em classes regulares de um município do Vale do Paraíba

<p>QUESTIONÁRIO</p> <p>Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das três escolas - 42</p>	<p>ENTREVISTA</p> <p>3 professores iniciantes (até 5 anos de docência) 3 professores experientes (acima de 20 anos de docência)</p>
---	--

DESCOBERTAS DA PESQUISA
Professoras Especialistas - NAPE

NAPE
NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

Figura 6 – *Live* – Participação da Professora Convidada

The slide features a circular graphic divided into four quadrants and a text block on the right. The video thumbnails at the top show Virginia, Laura Rechdan, Luciana Magalhães, and Galaxy A20sA20... The content is as follows:

Possibilidades de pensar sobre:

Perspectivas futuras

NOSSA FUNÇÃO SOCIAL

DEVIR

É sempre tempo para reflexão sobre nossa própria prática

ANEXO A – OFÍCIO E AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/78
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-
SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12)
3632.2947
prppg@unitau.br



Ofício nº PPGE – 046/2019

Taubaté, 06 de agosto de 2019

Prezado Senhor

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa pela aluna **Laura Rechdan Ribeiro Novaes**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os anos de 2019 e 2020, intitulada “**As significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva**”. O estudo será realizado com as **três escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com maior número de alunos com deficiência em classes regulares**, sob orientação da **Profª Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha**. Para tal, será realizada aplicação **questionário e entrevista semiestruturada**, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Ressaltamos a pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Ana Lucia Cavalca Fernandes Franco de Oliveira**, telefone (12) 981229860, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

IlmoSr.

Cláudio Teixeira Brazão
Secretário de Educação / Taubaté
Endereço: Praça Oito de Maio, 28 - Centro
Taubaté - SP

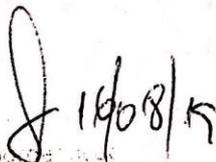
Recebido 07/08/19
Foroni

A Coordenação NAPE,
para análise e providências.

Seed, 07/08/19.


Prof. Renato de Sousa Almeida
Diretor de Departamento
da Educação

De acordo. A
metrandia deverá procurar
a supervisão da Ed. Especial
para obter as informações
necessárias.


Secretaria de Educação

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, sob a responsabilidade da pesquisadora Laura Rechdan Ribeiro Novaes e sob orientação da Professora Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha .

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e/ou entrevista. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem provocar desconforto pelo tempo das entrevistas ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos. Caso haja necessidade, será encaminhado ao apoio psicológico da Clínica de Psicologia da Universidade de Taubaté, à Rua Barão da Pedra Negra, 235, Centro, Taubaté, São Paulo. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Como benefícios, haverá a contribuição para o entendimento das significações dos professores sobre inclusão. Assim sendo, espera-se que com a divulgação deste estudo em meios acadêmicos seja ampliada a discussão sobre os possíveis entraves do processo inclusivo e a reflexão sobre as práticas docentes, contexto que refletirá na educação de alunos com deficiência.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética. As entrevistas serão gravadas e guardadas sob a responsabilidade da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para o trabalho de pesquisa a ser apresentado ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo



qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 99729.2640 (inclusive ligações à cobrar), ou também poderá ser realizado este contato por e-mail no endereço eletrônico: lrechdan@hotmail.com



Laura Rechdan Ribeiro Novaes
Pesquisadora Responsável

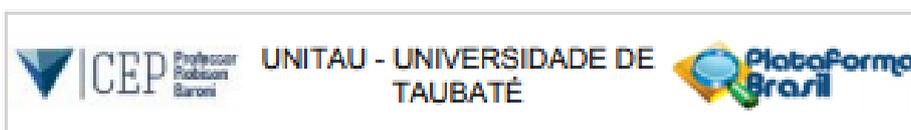
Consentimento pós-informação

Eu, _____,
portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) Participante

ANEXO C – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21630819.9.0000.5501

Instituição Proponente: SOCIEDADE BENEFICIENTE SÃO CAMILO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

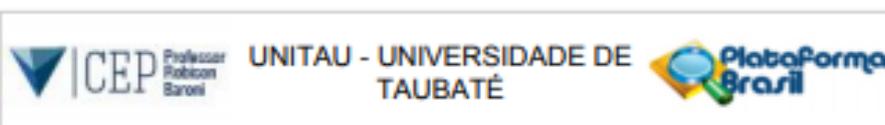
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.773.533

Apresentação do Projeto:

Atualmente se observa um significativo aumento nas matrículas de alunos com deficiência em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem que muitos professores se sintam preparados para auxiliarem nesta inclusão. Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e como estas convicções influenciam suas práticas pedagógicas. O estudo utilizará como base teórica-metodológica a concepção sócio-histórica do ser humano, cujo principal representante é Vygotsky. Será realizado em um município do Vale do Paraíba, em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A população pesquisada será composta por professores de três escolas do referido município que mais têm alunos com deficiência incluídos em classes regulares. Consistirá em um estudo de pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados serão questionário e entrevista semiestruturada. A análise dos dados coletados acontecerá de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação, em três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.773.633

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e como estas concepções influenciam suas práticas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pertinente para a área de conhecimento e adequada quanto as orientações do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

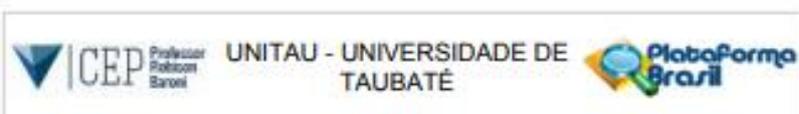
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/12/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1413739.pdf	10/12/2019 20:46:27		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/12/2019 20:43:37	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Arsumado.pdf	03/11/2019 22:26:55	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	03/11/2019 22:24:06	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_D ADOS_QUALITATIVOS.pdf	22/09/2019 17:24:09	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_OFICIAL_SEMINARIO.pdf	22/09/2019 17:12:12	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	22/08/2019 20:19:23	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito
Declaração de	Termo_Compromisso.pdf	22/08/2019	LAURA RECHDAN	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.792.622

Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	20:16:58	RIBEIRO NOVAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	22/08/2019 20:12:00	LAURA RECHDAN RIBEIRO NOVAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Dezembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br