

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

MARIANGELA POZZA HOMEM

MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Porto Alegre
Ano: 2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

H765m Homem, Mariangela Pozza

MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / Mariangela Pozza
Homem . – 2019.

176p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Docente. 3. Fatores
Motivacionais. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANGELA POZZA HOMEM

MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Porto Alegre
2019

MARIANGELA POZZA HOMEM

MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2019

MARIANGELA POZZA HOMEM

MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – Orientadora – PUCRS

Profa. Dra. Luciane Torezan Viegas – IFRS

Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos – PUCRS

Profa. Dra. Carla Spagnolo – Colégio Marista Rosário

Porto Alegre
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todos os momentos de minha vida, na fé, persistência e no amor verdadeiro e incondicional. Deus vive e está junto de nós.

À minha mãe Neide e ao meu pai Ênio Humberto (in memoriam), pela estrutura familiar voltada para o amor, a ética e a tolerância.

Aos meus queridos e amados filhos, Pedro Humberto e Natalia, pela tolerância, espera, amor, respeito, gratidão em toda esta longa trajetória. Obrigada, meus amores.

À minha nora linda, obrigada pelo carinho de sempre.

Aos meus avós que, de alguma forma, trouxeram lições importantes para não desistir. Com um carinho especial a minha querida Vó Erna.

Às minhas irmãs amadas, Rosângela e Lisângela, aos meus cunhados, Carlos e Kleber, e à minha amiga Sílvia Patrícia, aos sobrinhos, afilhados e primos pelo amor, carinho e respeito.

Aos meus tios, meu padrinho, pelo respeito referente às escolhas feitas.

Aos meus afilhados, Taina Pietra, Theo e Bruno, o meu amor para sempre.

À minha família, que esteve sempre atenta e amorosa em todos os momentos. Minha gratidão eterna.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, pela prestimosa colaboração, amizade e entendimento nesse período.

À minha querida amiga Gisele Rebollo, pelos momentos de risadas, parcerias e pelos diferentes encontros de construções intelectuais, minha eterna amizade.

Às minhas amadas amigas: Daiane Menguer, Andréia Kunzler, Karen Kunzler e Patrícia Candal, pela paciência e cobertura nos momentos de ausência.

Aos colegas de trabalho, em especial à Direção Pedagógica e Administrativa, pelo respeito e pela compreensão nesse período de formação. Meus agradecimentos.

Aos pastores e amigos, que sempre me deram força, carinho e atenção.

A todos os meus colegas, professores, funcionários da Universidade, principalmente aos que fazem parte dos grupos de pesquisa: PROMOT e NEPAPI.

À minha querida professora, Dra. Marlene Rozek, por todo carinho, ensinamentos, parceria, paciência e muita dedicação. Minha total gratidão e respeito.

À minha amada orientadora e amiga Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos, por todo o apoio, dedicação, paciência, ensinamentos e disponibilidade em todos os momentos deste

trabalho. Exemplo de educadora, demonstrando sempre amorosidade, tolerância, alegria, humildade e respeito por todos. Muito obrigada, minha querida orientadora.

A todos reitero o meu agradecimento sincero e minha imensa gratidão.

Que Deus os abençoe, infinitamente.

RESUMO

O presente trabalho propõe um estudo sobre motivação docente e Educação Inclusiva. A pesquisa aqui apresentada justifica-se pela abrangência do tema e pelo fato de que muito se tem discutido a respeito dos direitos iguais para todos. O objetivo dessa proposta é, sobretudo, analisar de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Como objetivos específicos, pretende-se mencionar, a partir de observações e dados fornecidos pelos docentes, os motivos que estão presentes em suas ações pedagógicas que contribuem para este contexto; identificar os efeitos motivacionais docentes; verificar as estratégias utilizadas pelos docentes que contribuem nesse processo. A metodologia utilizada é o estudo de caso múltiplo, com 11 professores, numa escola da rede privada de Porto Alegre. Esse estudo está fundamentado em uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada, observações e dados fornecidos pelos docentes no cotidiano de sala de aula. O referencial teórico utilizado é o da Epistemologia Genética. Cabe assinalar que o projeto abrange, também, ideias de Vygotsky (1999) referentes à questão do desenvolvimento e a relação social do indivíduo. Em relação aos estudos da Educação Inclusiva, apoio-me nos estudos de Mazzotta (1973), Jannuzzi (2006) Kassar (2008), Carvalho (2011), Rozek (2010), Baptista (2011), Mittler (2003), entre outros. No que se refere à formação de professores, Nóvoa (1995), Tardif (2012), Schön (1995), Sacristán (1998), além de Pimenta (2011) e Carvalho (2011), que permitem um diálogo sobre o tema. As contribuições voltadas à observação da motivação docente vieram de diferentes autores como Huertas (2001), Santos (2007), Jesus (1996), Deci e Ryan (2000) e Tapia (2015). Saliento ainda as contribuições de Freire (1980/2011) e de Maturana e D'Avila (2009) nos estudos da prática docente. Todos os autores serviram de apoio para o entrelaçamento da análise textual discursiva, contribuindo para o foco principal de nossa investigação: a inserção de uma perspectiva inclusiva em nossa sociedade. A partir do estudo, foram encontradas quatro categorias que contribuíram para a análise dos dados: prática docente, inclusão escolar, formação continuada e motivação. As conclusões indicam que os professores apresentam conhecimentos sobre a realidade de nossas escolas inclusivas, bem como a importância da motivação docente nesse processo, visando incitar o envolvimento e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Fatores Motivacionais.

ABSTRACT

The present work proposes a study on teacher motivation and inclusive education. The research presented here is justified by the scope of the theme and by the fact that much has been discussed about equal rights for all. The purpose of this proposal is to analyze how the effects of teacher motivation affect the school context of students with disabilities and / or special educational needs in the regular school system. As specific objectives we intend to mention, based on observations and data provided by the teachers, the reasons that are present in their pedagogical actions that contribute to this context; identify teacher motivational effects; to verify the strategies used by the teachers that contribute to this process. The methodology used is the multiple case study, with 11 teachers, in a private school in Porto Alegre. This study is based on a qualitative approach, using the semistructured interview, observations and data provided by the teachers in the daily classroom. One of the theoretical references used is Genetic Epistemology and the contributions of Vygotsky's Socio-historical theory (1999). It should be noted that the project also encompasses Vygotsky's (1999) ideas regarding the issue of development and the social relation of the individual. In relation to the studies of Inclusive Education, I am based on the studies of Mazzotta (1973), Januzzi (2006) Kassar (2008), Carvalho (2011), Rozek (2010), Baptista (2011), Mittler (2003). With regard to teacher training, Nóvoa (1995), Tardif (2012), Schön (1995), Sacristán (1998), and Pimenta (2011) and Carvalho (2011) allow a dialogue on the theme. The contributions came from different authors focused on the observation of teacher motivation such as Huertas (2001), Santos (2007), Jesus (1996), Deci and Ryan (2000) and Tapia (2015). I also emphasize the contributions of Freire (1980/2011) and Maturana and D'Avila (2009) in the studies of teaching practice. All authors served as a support for the interweaving of discursive textual analysis, contributing to the main focus of our research: the insertion of an inclusive perspective in our society. From the study, four categories were found, which contributed to the data analysis: teaching practice, school inclusion, continuing education and motivation. The conclusions indicate that teachers present knowledge about the reality of our inclusive schools, as well as the importance of teacher motivation in this process, in order to encourage the involvement and development of students with special educational needs and/or disabilities.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Motivational Factors

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estilos regulatórios.....	106
Figura 2 – Diferentes categorias.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Códigos dos descritores sobre o tema de pesquisa.	25
Quadro 2 – Banco de teses da Capes a partir do código dos descritores. Tabela Bibliográfica anotada, exemplo, Banco de Teses Capes – 2011 a 2016	26
Quadro 3 – Bibliografia anotada, exemplo, Banco de Teses Capes - descritores, 1º, 2º e 3º achados	28
Quadro 4 – Categorias, dimensões específicas, subcategorias e os autores desta investigação	29
Quadro 5 – Exemplo de tabela de autores, títulos e resumos	31
Quadro 6 – Autores, trabalho, título, instituição, metodologia, instrumentos e o ano realizado	33
Quadro 7 – Tese e dissertações da Capes no período de 2011 a 2016 e seus sujeitos	37
Quadro 8 – Títulos das teses e das dissertações da Capes no período de 2011 a 2016, autores e titulação	38
Quadro 9 – Descrição dos sujeitos da pesquisa	113
Quadro 10 – Categorias selecionadas para análise textual discursiva.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAT	Currículo por Atividades
EAD	Educação a Distância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRAJETÓRIA E ESCOLHA DO PROBLEMA.....	14
3 INVESTIGAÇÃO DO TEMA EM QUESTÃO: ESTUDO COM PRINCÍPIOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	24
3.1 PESQUISAS NA TEMÁTICA INVESTIGADA.....	24
4 REFERENCIAL TEÓRICO	48
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR	48
4.1.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva: aspectos históricos e normativos	48
4.2 ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E/OU DEFICIÊNCIAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	65
4.3 A APRENDIZAGEM DO SUJEITO	79
4.4 FORMAÇÃO DOCENTE	88
4.5 MOTIVAÇÃO	96
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	108
5.1 TEMA DA PESQUISA	109
5.1.1 Problema	109
5.1.2 Questões de pesquisa.....	109
5.1.3 Objetivo geral	110
5.1.4 Objetivos específicos	110
5.2 CONTEXTO	110
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	112
5.3.1 Critérios de participação	112
5.4 PROCEDIMENTOS	113
5.4.1 Procedimentos com a direção da escola	113
5.4.2 Procedimentos com os docentes	113
5.5 COLETA DOS DADOS	114
5.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	115
5.7 ANÁLISE DE DADOS	116
5.7.1 Categoria 1 – Prática docente: um olhar para suas escolhas	121
5.7.2 Categoria 2 – Inclusão: incluir o que já é para estar incluído	129

5.7.3 Categoria 3 – Formação continuada: as trocas de saberes que fazem a diferença no contexto educacional.....	141
5.7.4 Categoria 4 – Motivação docente.....	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	159
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	170
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	172
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR	174
APÊNDICE C – FICHA DE OBSERVAÇÃO PARA OS PROFESSORES	176

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce de uma trajetória pessoal e profissional na área da Educação. No exercício de minha profissão, como professora, orientadora educacional, psicopedagoga e assessora na área educacional, senti a necessidade de entender como ocorre o processo de aprendizagem para o discente e para o docente.

Em virtude dessas experiências, considerando o trabalho voltado para crianças com deficiências e necessidades educativas especiais, tanto no consultório psicopedagógico, quanto nas redes pública e privada de ensino de Porto Alegre, descobri a responsabilidade em ampliar as investigações acerca da perspectiva inclusiva.

Refletir sobre os aspectos acerca da formação docente e do desenvolvimento do sujeito desperta inquietações e diversas perguntas. As respostas que procuro serão verificadas no decorrer da atuação educacional e podem ser confirmadas pelas investigações voltadas ao tema em debate.

É exatamente a ausência de respostas que instiga o pesquisador a buscar, por meio do estudo, contribuições para a sociedade. Entendo que a investigação não se esgota nem responde todas as perguntas, mas abre possibilidades para novas pesquisas e estudos sobre a temática.

Imersa no mundo de práticas educacionais, reconheci, como preferência de investigação a “Motivação Docente para Educação Inclusiva”, conceitos vividos em meu cotidiano. Portanto, tenho o objetivo de analisar de que maneira os efeitos motivacionais docentes repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais numa escola da rede regular de ensino.

Para tanto, este estudo está dividido em seis capítulos. O capítulo inicial apresenta a introdução da tese. No segundo capítulo, descrevo minhas experiências educacionais, profissionais e acadêmicas, na tentativa de dar visibilidade à temática que pesquiso, bem como ela entrelaça-se a minha vida pessoal e intelectual. Neste capítulo, também exibo a formulação do problema de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentarei os princípios do estado do conhecimento através do levantamento de teses e dissertações do Banco da Capes no período de 2011 a 2016. Isso se deve aos estudos do estado de conhecimento apontados por Morosini (2014).

No quarto capítulo, destaco o referencial teórico desta pesquisa em quatro subcapítulos. No primeiro, resalto a trajetória da inclusão escolar, com o subitem que descreve a *Educação especial* e a Educação Inclusiva: aspectos históricos e normativos. Neste

subcapítulo, serão abordados os pontos principais da história e da legislação, com contribuições de Mazzotta (1973), Jannuzzi (2006), Kassar (2011), Carvalho (2011), Baptista (2011, 2015), Andreozzi (2006), Viegas (2012), Jesus (2015), Coll (2004), Rozek (2010), Mittler (2003).

No segundo subcapítulo, trato da questão do sujeito e a aprendizagem, privilegiando as contribuições da Epistemologia Genética na Perspectiva Piagetiana e as contribuições da teoria Sócio-histórica de Vygotsky (1999). Permito-me trazer, com cuidado e consideração, as contribuições de Vygotsky em relação ao desenvolvimento do sujeito e as questões sociais para os benefícios da aprendizagem. Início pelo desenvolvimento do sujeito, seguido das questões voltadas para aprendizagem. Destaco as contribuições de Piaget (1971/1972/1974/1978/1986/1996/1999/2009/2012), Inhelder (2009), Delval (2010), Luquet (1999), Becker (2001, 2009), Kamii (1966), Golbert (2007), Lago (2007), Freire (1980/2011), Kortmann (2006).

No terceiro subcapítulo, abordo a formação docente no aspecto da formação continuada frente ao atual momento histórico. Apoio-me nos estudos de Tardif (2012), Pimenta (2011), Schön (1995), Nóvoa (1995, 2002), Sacristán (1998), Gómez (1998), Libâneo (2010), Alarcão (2011), Santos (2008), Rozek (2010), Freire (1980/2011), Azzi (2012) e Carvalho (2011). Esses autores forneceram subsídios sobre a formação continuada de nossos professores.

No último subcapítulo, detenho-me às questões da motivação docente e os efeitos que repercutem no contexto escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Saliento que realizei a escolha da teoria da autodeterminação para colaborar futuramente na análise e na construção dos dados investigativos. Para embasar esse capítulo, apresento as contribuições de Huertas (2001), Jesus (1996), Tapia (2015), Fita (2015), Santos (2007), Stobäus (2006, 2007, 2008, 2013) e Mosquera (2006, 2007, 2008, 2013), Deci e Ryan (2000) e aportes de Maturana e D'Avila (2009).

No quinto capítulo, caracterizo os caminhos metodológicos da pesquisa de abordagem qualitativa que se apresenta em forma de estudo de casos múltiplos de 11 docentes. Apresento as questões da pesquisa, a caracterização do espaço de pesquisa, a escolha dos sujeitos e dos instrumentos, bem como os procedimentos utilizados nessa investigação.

Para finalizar, exponho a análise dos dados, as considerações finais, o cronograma de direcionamento da pesquisa, as referências, os anexos e os termos de consentimento e assentimento desta pesquisa.

2 TRAJETÓRIA E ESCOLHA DO PROBLEMA

Para iniciar a ponderação sobre minhas experiências educacionais, recorro às vivências na escola privada em que cursei a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesta trajetória, lembro-me das oportunidades que obtive dentro da escola, quando, desde muito cedo, pude manifestar meu desejo de ensinar.

Dentre as inúmeras experiências vividas, destaco o período da oitava série, quando fiz parte do grupo de assistentes da pré-escola, hoje Educação Infantil. Foi uma vivência significativa, pois, além de estar feliz, pude ajudar minha família, pagando meus próprios estudos. Iniciava-se ali uma caminhada educacional com a participação direta nas rotinas escolares. Sem muito perceber, já estava direcionando meu percurso ao magistério. Chegara a hora de definir, junto a minha família, o seguimento da minha vida escolar. E, assim, se concretizou a opção pelo curso de magistério, um momento muito feliz, uma vez que estava seguindo os passos de minha irmã que se formara na carreira docente. Agora eu, também, professora. A decisão estava tomada!

Iniciei o curso em 1990. E neste período continuei o ofício de assistente de pré-escola. Durante o curso foi possível vivenciar, nas práticas de ensino, as situações cotidianas em sala de aula, bem como entrar em contato com as primeiras reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, do planejamento, da avaliação e das metodologias de ensino. Estas reflexões, por sua vez, suscitaram questionamentos que, muitas vezes, ficaram sem respostas. Tais inquietações fizeram com que eu escolhesse a Pedagogia com habilitação em orientação educacional, como formação acadêmica. A opção recaiu em uma função que me possibilitaria participar do processo educativo com realce para a problemática dos alunos no que tange aos processos de aprendizagem. Encontro em Drouet (1995, p. 13), um significado para minha escolha:

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para seus problemas, tornando-o responsável e, conseqüentemente, agente de sua própria aprendizagem (DROUET, 1995, p. 13).

Então, na trajetória acadêmica, as temáticas relativas ao comportamento dos alunos foram ganhando destaque, sobretudo, as implicações do professor nas questões de ensino e de aprendizagem.

Nesse período, foi possível minha entrada no mercado de trabalho, fato que contribuiu para a articulação dos conhecimentos, até então, construídos nos estudos e na prática em sala de aula. Esta articulação não apresentou respostas prontas, mas sim possíveis caminhos a percorrer na busca pela qualidade da Educação. Os conhecimentos da Pedagogia, como ciência, agregaram “um conjunto de meios para atingir os objetivos” (TARDIF, 2002, p. 117), neste caso, meu objetivo era a interação com meus alunos, a fim de proporcionar-lhes situações de ensino e de aprendizagem exitosas e adequadas às suas necessidades.

Em 2000, fui aprovada no concurso público do magistério do Estado do Rio Grande do Sul – professora do CAT. Esta experiência mostrou-se valiosa e desafiadora. Era o momento de fazer uso de minhas teorias, despertando em meus alunos o desejo de aprender, desenvolvendo competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Assim, conhecendo e reconhecendo meus alunos, poderia detectar o que estaria facilitando ou impedindo o aprendizado deles no decorrer de seus trajetos.

Durante três anos, fui regente de sala de aula e, logo em seguida, oportunizaram-me o trabalho direcionado para um projeto no Laboratório de Aprendizado e o Serviço de Orientação Educacional. Naquele momento, pude colocar em prática meu desejo de ensinar. Com o passar do tempo, fui estabelecendo vínculos com um grupo maior de alunos, pois trabalhei diretamente com crianças do jardim B da Educação Infantil até o quarto ano do Ensino Fundamental, na condição de orientadora educacional. É interessante verificar a importância da relação da aprendizagem com os demais sujeitos inseridos neste processo. Conforme afirma Campos (2003):

A aprendizagem é afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, por meio da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. (CAMPOS, 2003, p. 122)

Saliento, contudo, que este foi um período de redefinições, de questionamentos, de reflexões acerca do papel do professor e do aluno, bem como dos comportamentos, atitudes e dificuldades que envolviam a aprendizagem, sobre a qual me sentia fortemente comprometida com a opção de uma concepção de educação que fundamentasse meu fazer pedagógico. Esta inquietude impulsionou-me a agregar em meus estudos, após a conclusão da graduação, conhecimentos psicopedagógicos para obter referenciais teóricos sobre as questões que interferem na aprendizagem e as possibilidades de trabalho com os alunos e seus sintomas de não aprendizagem. Neste sentido, o termo Psicopedagogia “distingue-se em três conotações

como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como (pretende-se) um saber científico” (BOSSA, 2000, p. 14) e daí vem a minha realização profissional.

Após a conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, em 2005, tive a oportunidade de desenvolver o trabalho psicopedagógico em um consultório. Nesta fase, minha preocupação maior foi iniciar um trabalho centrado em fundamentação teórica e experiências vividas com crianças com dificuldades de aprendizagem, pois tinha muito presente os princípios da Psicopedagogia. Foram atividades focadas nas potencialidades dos sujeitos, na melhoria das condições de aprendizagem, recuperando a autoestima e socialização do indivíduo. Muitos são os fatores imbuídos no processo de aprendizagem. Concordo com Dorneles (2001), quando afirma que os fatores que influenciam o desenvolvimento humano estão agrupados em categorias, tais como: aspectos ambientais, aspectos genéticos, aspectos ligados à sociedade e à cultura do indivíduo e aspectos relativos à qualidade das interações que o sujeito vive. Esses aspectos são abordados pela autora como determinantes para o ritmo de desenvolvimento de cada pessoa. Por conseguinte, um compromisso estava sendo lançado: o de desempenhar o papel de psicopedagoga com muita dedicação, estudo e sensibilidade para estruturar um esquema propício para cada paciente, a fim de resgatar o desejo do aprender.

Paralelamente ao consultório continuavam minhas atividades na escola pública. Neste período desenvolvi, na escola estadual em que atuava como orientadora educacional, um projeto de inclusão escolar. Tive a imensa oportunidade de trabalhar com pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais de maneira mais integrada na formação continuada dos professores e orientações nos aspectos do atendimento educacional especializado. Com as palavras de Rozek, contextualizo minha experiência: “Falar com os professores é sempre um desafio, porque são muitos saberes... São muitas experiências e são muitas riquezas dessas experiências. Mas como a gente vive de desafios, a gente se coloca nisso também” (ROZEK, 2014)

Na sequência, em 2007, ingressei no curso de graduação em Psicologia com o intuito de aprimorar meus conhecimentos acerca do desenvolvimento humano. No segundo semestre de 2009, participei do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como aluna especial na disciplina “Seminário Especial: Seminário Intensivo de Educação Matemática”.

No ano de 2010, ingressei no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa “Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde”, a fim de investigar a temática de diferentes contextos nos quais se desenvolvem aprendizagens. Minha dissertação de mestrado, defendida

em 2013, dirigiu-se para o estudo sobre “A noção do número em alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: a questão intelectual”.

No ano de 2013, foi importante a participação no então grupo de estudo: GEPAA – Grupo de Estudos sobre Processos de Aprendizagens e Aduldez –, coordenado pela professora Marlene Rozek, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. No ano seguinte, 2014, fui uma das organizadoras do Curso “Sem limites – Formação de Professores” com IV módulos. Essa formação continuada acontece em uma escola privada de Porto Alegre e se baseia no aperfeiçoamento de educadores diante da perspectiva inclusiva. O programa de formação continuada privilegia o movimento de escuta e de mudanças, bem como a rearticulação dos aspectos pedagógicos e emocionais. A formação do professor é vista como um ponto fundamental para a construção deste processo.

Desde 2008, exerço a função de orientação educacional em uma escola privada, atendendo às classes da Educação Infantil e primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. No desenvolvimento desta função, atendo crianças, famílias, especialistas e demais pessoas envolvidas neste processo. Participo ativamente dos movimentos junto à professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e das ações da Sala de Integração e Recursos. Atuo também como professora de cursos de extensão e especialização, desde 2015, nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia, nos formatos presencial e EAD. Também integro o Grupo PROMOT (Processos motivacionais) e NEPAPI (Núcleo de estudos e pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação e integrante do Diretório de Grupos do CNPq.

A inquietude provocada pelas observações do cotidiano escolar no atendimento psicopedagógico, a relação do trabalho na Sala de Recursos, o olhar e a atuação dos professores foram desenhando uma prática construída na reflexão sobre todas as questões que envolvem os processos educativos, psicopedagógicos e a formação de professores. Nesta perspectiva, o compromisso assumido nos diversos campos de atuação de minha trajetória profissional ficou condicionado à busca de respostas para situações que promovessem melhores condições de ensino e de aprendizagem.

A Psicopedagogia sempre esteve interligada à minha vida. Desde muito cedo, desejava trabalhar de maneira específica com o aluno, oportunizando momentos em que pudessem estabelecer relações, ampliarem seus conhecimentos e resgatassem situações adormecidas de aprendizagem. Estas ideias foram crescendo a partir do momento que presenciava, nos ambientes escolar e clínico, um aumento significativo de crianças com dificuldade de raciocinar, interagir e de criar movimentos que despertassem interesse de aprender.

Neste momento, a Teoria da Epistemologia Genética, na abordagem sociointeracionista, como também a perspectiva crítico-reflexiva foram fundamentais para seguir o caminho de estudos. Segundo Piaget, o sujeito precisa raciocinar sobre o que ele aprende. Quando isso acontece temos o aprendizado, caso contrário, aquilo que é simplesmente memorizado é facilmente esquecido (PIAGET, 1986). Este autor possibilitou um estudo sobre a atividade cognitiva da criança e apresentou as chamadas estruturas de cognição, hoje reconhecidas por um número significativo de pesquisadores e estudiosos. Tais estruturas constituem a nossa inteligência, classificam, seriam, conservam, organizam o tempo, o espaço, a causalidade, isto é, transformam as informações em entidades significativas.

Neste contexto, o sujeito trazido por Piaget é um ser que demanda ações constantes acerca de seu desenvolvimento. Essas atuações possibilitam que o sujeito aja nos resultados de suas ações, e todo esse movimento faz parte do mundo do sujeito (BECKER, 2012). Interessante refletirmos sobre esse aspecto, assim como a criança necessita da ação, por meio da experiência, para desenvolver-se cognitivamente, o adulto, por sua vez, necessita dar continuidade a novos desafios.

Explico melhor esta abordagem com a escrita de Becker (2012, p. 59):

Um professor não pode ignorar as linhas gerais do processo que “preparou” o aluno que está a sua frente. Só assim terá condições de contribuir para que o discente, enquanto sujeito epistêmico avance em seu processo formador, utilizando-se da melhor forma das contribuições da docência.

É interessante salientar que a formação de professores, sob o aspecto trazido por Becker (2012) referente à formação da docência e apoiando-me nas ideias de Nóvoa (1995), implica em investimento pessoal, em que o profissional realiza uma análise de sua prática da docência e esta acontece através do processo de construção de sua ação. Para o professor, a relação da formação em continuidade permite uma reflexão crítica de sua construção profissional. Nesse sentido o autor afirma que esta formação jamais estará pronta, concluída.

Com esta contextualização e diante dos referenciais teóricos que embasam meu estudo, desafio-me a desenvolver um trabalho que vai além do estudo realizado no mestrado, em que busquei a noção do número em sujeitos com deficiência. Carvalho (2010) declara que o trabalho de educação inclusiva trata de ações ousadas. A autora afirma que: “a proposta inclusiva diz respeito às famílias inclusivas, as escolas inclusivas e a uma sociedade inclusiva,

capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas” (CARVALHO, 2010, p. 101).

Por meio deste projeto, constato a importância de pesquisas que contribuam para a reflexão e atuação com um único objeto: o sujeito em desenvolvimento e em processo de aprendizagem. A partir dos diferentes saberes que se originam nesse ambiente rico de conhecimentos, aprendizagens, trocas e relações infinitas, tenho interesse em analisar como acontece a motivação dos professores para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Portanto, gostaria de esclarecer que em toda a escrita da tese, utilizarei “necessidades educacionais especiais e/ou pessoas com deficiências”, visto que, como afirma Sasaki, “Necessidades Especiais não deve ser tomado como sinônimo de deficiências (mentais, auditivas, visuais, físicas ou múltiplas”. (1997, p. 15):

Acredito que a relevância desta proposta está em analisar os fatores motivacionais percebidos na prática docente que propiciam a aprendizagem dos alunos incluídos, na perspectiva da Educação Inclusiva, na rede regular de ensino. Neste contexto, busco dialogar com os autores que emergem nessa temática. Além disso, a questão é de suma importância para a sociedade, pois, além de destacar a relação existente no cotidiano escolar, imergimos na motivação do docente no trabalho na perspectiva inclusiva.

Desse modo, a inquietação com a perspectiva na Educação Inclusiva faz parte da relação que exerço pelo lugar que atuo. Dentre algumas práticas desenvolvidas, instituí a investigação voltada à motivação docente para Educação Inclusiva na rede regular de ensino pelo fato de ainda estarmos engatinhando para uma escola com valores e crenças alicerçados no respeito.

A inserção de pessoas com deficiências na rede regular de ensino requer mudanças importantes na sociedade. Caminhamos da exclusão para a integração e chegada da inclusão. Sasaki (1999) aponta para a existência de fases de desenvolvimento da Educação, tais como: a fase de exclusão, em que os sujeitos com deficiência eram ignorados totalmente, a fase de segregação institucional, em que existia uma exclusão da sociedade e da família. Surgiram neste período escolas especiais, centros de reabilitações e oficinas de produtividade, logo em seguida aparece a fase de integração, fase das classes especiais dentro de escolas comuns e, por fim, a fase da inclusão. Sasaki (1999, p. 114) esclarece que a fase da inclusão caracteriza-se por ser a Educação Inclusiva, uma vez que: “a educação inclusiva é hoje uma realidade em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos”.

Temos a errônea ideia de que a exclusão e a integração não estão presentes em nossa sociedade. No entanto a realidade revela que, conforme Rozek (2012), a educação na modernidade não inclui socialmente todos os sujeitos e pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos em sua diversidade. Nesse novo paradigma educacional, o impacto social movimenta as instituições, exigindo reflexões, estudos e ações efetivas para o estabelecimento do direito de todos.

Dentro da visão geral de como é abordada essa temática, tenho a intenção de realizar uma articulação de como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e os efeitos motivacionais do fazer docente no enfoque da perspectiva inclusiva desenvolvida nas escolas. Por certo, este estudo corrobora com a investigação acerca do tema.

Inquestionavelmente, os aspectos deste estudo, sob o enfoque da perspectiva da Educação Inclusiva, processo de aprendizagem e motivação docente, estão atrelados aos discursos existentes na rede regular de ensino. Ao se refletir sob esses ares, evidencia-se a preocupação do discurso a ser calcado na prática pela via da humanização. Como refere Rozek (2010), o processo de conhecimento de si exige uma responsabilização do sujeito frente a sua existência e a existência do outro.

Assim, o problema de pesquisa está voltado para: Quais os efeitos da motivação docente, no contexto escolar, na perspectiva inclusiva? A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino requer um cuidadoso olhar que vai além da integração. Integrar não é incluir. Para Sasaki (2002), a integração é encaixar pessoas com deficiência em espaços que a sociedade determinar, isso quer dizer, integrar quem tem condições de conviver com outras pessoas. Já a inclusão se faz com outra abordagem, um movimento de mudança social para atender às pessoas com deficiência. A sociedade muda para todos conviverem e participarem de maneira digna. O autor afirma ainda que a inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

Segundo Rosa (2003), a escola para pensar e atuar na perspectiva inclusiva há de ter um planejamento individualizado. Complemento esta explicação com a escrita de Baptista et al. (2015, p. 210):

A aceitação do outro passa a ser condição ontológica para que possamos existir enquanto humanos. Então entendo ser uma condição necessária que o sujeito-professor desenvolva uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro, neste estudo, o aluno com deficiências.

Esse planejamento individualizado, trazido por Rosa (2003) e complementado por Baptista et al., apura a qualidade do ensino regular para crianças com deficiência. A escola regular deve expandir as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, por isso, o melhor lugar para educá-las é o local em que todas aprendem. Assim, adequar a escola para receber a criança com deficiência requer condições para a sua permanência. Conforme Carvalho (2010, p.10):

Todos sem exceções podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o que (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos) o quando (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação são da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver.

De acordo com Carvalho (2010), se as escolas pretendem transformarem-se e se converterem em legítimas instituições de ensino e de aprendizagem de orientação inclusiva, a adaptabilidade mecânica não pode bloquear as manifestações de curiosidade, criatividade e inventividade dos alunos. Ao contrário, devem estimulá-los a aprender. Do mesmo ponto de vista, Martínez (2005) destaca que a estimulação da condição de sujeitos que aprendem, no caso das crianças com deficiência, implica essencialmente em construir formas diferenciadas de relacionamento e interação com elas.

Nesse sentido reconheço os estudos de Martínez (2005) como contribuição significativa na abordagem da relação social do indivíduo. Mesmo que não seja a abordagem descrita nessa tese, permito-me citá-la com o intuito de contextualizar a questão social do indivíduo. O entendimento e a elucidação da interação remetem à importância de programas que despertem no educando uma análise reflexiva de sua prática. Em referência a esse assunto, considerando a importância da formação continuada dos docentes, bem como a preparação para desenvolver o trabalho com todas as crianças, Mittler (2003, p. 184) alerta que: “os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”. Da mesma forma, a motivação do professor em desenvolver sua prática para todos os alunos revela como estão ocorrendo as relações no cotidiano escolar.

Conforme Santos (2007, p. 299), “A motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas interpelações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade”. Nesse sentido, o professor que se constitui, percebendo a importância de suas experiências, assume o protagonismo de suas escolhas. Para Jesus, a identificação do aluno com o professor passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida, “no entanto, muitas vezes há uma insatisfação recíproca na relação entre os professores e os alunos” (2008, p. 2). Considerar o bem-estar docente como mola impulsadora para o envolvimento do trabalho na proposta inclusiva proporciona a todos o respeito à dignidade e à humanização.

Com o objetivo de entender a motivação docente no trabalho inclusivo, a sensibilidade para esses apontamentos faz-se necessária nesta proposta de estudo. Realizamos escolhas e, muitas vezes, elas perpassam por motivos financeiros. Colocamos nossos sonhos, desejos, expectativas e conhecimentos para que aconteça da melhor maneira possível. Sabemos que nossa opção está repleta de significados importantes para a abordagem desta temática, e para o problema propriamente dito. O valor que isso agrega, estende-se para nossa trajetória pessoal e profissional.

Os saberes produzidos no contexto escolar, tanto para o professor quanto para o aluno, ampliam os conhecimentos gerados que permitem examinar e discutir o processo pedagógico. Ao reconhecer que essas relações estão apoiadas em um princípio de respeito às diversidades, opera-se de maneira que toda interação educacional esteja pautada na formação humana.

Ao integrar conhecimento, prática e sensibilidade, elevamos as razões da nossa própria existência, pois sabemos que muitas são as questões que descrevem as reflexões sobre o que fazemos e como devemos fazer. Segundo Sacristán e Gómez (1998), a ação deve ser compreendida, uma vez que se não compreendemos o que fazemos, a prática docente torna-se uma reprodução de costumes e pressupostos fornecidos ou o cumprimento de ordens externas.

Reconhecer o fato de que “todas as escolas devam ser inclusivas”, admitindo que, além de incluir, possamos ensinar, não garante que todas as instituições assumam sua função junto à sociedade. Acredito que estudar o processo de motivação docente para a perspectiva inclusiva permite ampliar estudos que corroborem com o desenvolvimento integral do aluno com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, em todas as escolas.

Em se tratando de diversidade humana, carecem propostas de ações efetivas, por meio de debates, seminários, cursos de extensão e especializações, bem como projetos que envolvam a formação continuada permanente para os nossos docentes. Dentre os tantos passos possíveis, essas ações fomentariam o interesse, evitando o despreparo, as angústias e o

mal-estar docente. A reflexão sobre a própria prática revigora e, muitas vezes, modifica nosso modo de agir diante das dificuldades emergentes de um contexto.

Segundo Ainscow (2015), o processo de inclusão possui três níveis, o primeiro é a presença, o fato de o aluno estar na escola; o segundo é a participação, o fato de estar presente não significa que esteja participando; e o terceiro é a aprendizagem, o aluno pode estar presente, participando e não estar aprendendo.

Diante das múltiplas percepções relacionadas à Educação Inclusiva, cenário esse que abrange todas as instituições de ensino regular, busco contribuir com a investigação proposta, com base nas análises realizadas dentro do contexto específico para esse estudo, uma compreensão voltada para o direito à educação que ultrapassa a formação acadêmica do professor.

Há assuntos importantes ligados diretamente à perspectiva da Educação Inclusiva, motivação docente e o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Caberiam, e isso é uma das relevâncias que podem justificar a pertinência desta tese, reflexões sobre a proposta pedagógica dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no ensino regular, sua permanência em cada ano de escolarização, adequações e adaptações curriculares, assim como estudos, que refletissem diretamente na formação dos professores, voltados para uma sustentação teórica e prática, que subsidie esse processo de ambos.

3 INVESTIGAÇÃO DO TEMA EM QUESTÃO: ESTUDO COM PRINCÍPIOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a sustentação e o embasamento epistemológico da tese, a investigação a respeito de trabalhos acadêmicos é fator primordial no processo de construção da tese. A proposta do capítulo, como atividade inicial, é identificar, verificar e apontar teses e dissertações voltadas para motivação docente na perspectiva inclusiva.

A partir da intenção de conhecer estudos voltados ao tema, lancei-me à construção do estudo do estado de conhecimento. Desse modo, busquei, através de títulos, dos resumos e do aprofundamento das dissertações e teses, a importância dos trabalhos para o contexto dessa investigação. Essa busca sobreveio da averiguação de trabalhos por meio dos títulos de teses e dissertações acessíveis no Banco de Dados da Capes, no período de 2011 a 2016.

3.1 PESQUISAS NA TEMÁTICA INVESTIGADA

A pesquisa na área da motivação e inclusão assume um papel importante para a compreensão de práticas inclusivas. A junção dos dois conceitos balizados desse trabalho não aparece na investigação realizada. Portanto, a novidade do tema suscita o despertar para produções bibliográficas que venham colaborar para o crescimento da área.

Do ponto de vista da proposta sugerida, o suporte para a realização da investigação, utilizando os princípios do estado do conhecimento, ocorreu através de um planejamento sistemático que oportunizasse uma organização rigorosa do estudo. Ao mesmo tempo em que enfatiza a busca de projetos, introduz uma metodologia organizacional que facilita o desenrolar da investigação. Segundo Morosini (2014):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (2014, p. 102).

A necessidade da identificação de produção científica resulta num domínio de campo para estabelecer um diálogo acerca do tema. Observa-se que a metodologia permite um trajeto confortável para a apropriação do que realmente é necessário alcançar. As autoras Morosini e Fernandes (2014) estruturam as fases metodológicas por meio de tópicos que auxiliam na iniciação da busca. Um dos primeiros tópicos está vinculado com a análise de textos sobre a

produção científica. O segundo busca a identificação da temática da tese ou da dissertação, com a finalidade de delimitar descritores que alcancem a abrangência do tema. Já no terceiro tópico, as autoras descrevem a necessidade de leituras e discussões sobre a produção científica no plano teórico. Por fim, a identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise.

A significativa importância do uso da metodologia possibilitou uma ampliação ligada ao estudo. O desconstruir processos, enraizados em nossas metodologias particulares, atualiza a construção de possibilidades que venham atender à ruptura de conceitos. Para Morosini (2015, p. 106), “o indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar”.

Em termos de preparação pessoal, estruturei, seguindo os princípios do estado do conhecimento, modelos que asseguram o rigor exigido para o projeto. Nesse contexto, delimitarei descritores relacionados com o tema como ponto de partida para investigação das produções científicas. Como fonte de mapeamento, utilizei o quadro 1 para os descritores, palavras selecionadas com o tema de pesquisa e o quadro 2 para descritores, trabalhos encontrados, local e trabalhos adequados.

Quadro 1 – Códigos dos descritores sobre o tema de pesquisa.

Código das palavras
Processos Motivacionais: PM
Motivação Docente: MD
Formação na Inclusão: FI
Educação Inclusiva: EI
Processo de Aprendizagem Inclusiva: PAI
Formação de Professores: FP

Fonte: A autora (2017).

Quadro 2 – Banco de teses da Capes a partir do código dos descritores. Tabela Bibliográfica anotada, exemplo, Banco de Teses Capes – 2011 a 2016

Descritores	1º achados dos descritores	Trabalhos escolhidos pela aproximação do tema (títulos)	Local	Exemplo: trabalhos selecionados pelos títulos
PM	3078	6	CAPES	DANTAS, Ivaneide de Farias <i>Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização</i> 01/10/2012 119 F. Mestrado Acadêmico em Administração Instituição de Ensino: Fundação Getúlio Vargas/RJ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Mario Henrique Simonsem – RJ
MD	4867	17	CAPES	ALVES, André Luciano. <i>A formação continuada como viés de bem / mal-estar docente</i> 01/09/2011 102 f. Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade Instituição de Ensino: Universidade Feevale, Novo Hamburgo Biblioteca Depositária: Paulo Sérgio Gusmão – Feevale Campus II
FI	4127	35	CAPES	AGNANI, Daniele Gonzalez. <i>Formação Continuada de Professores no Âmbito da Inclusão: Diversidades e Adversidades</i> 01/03/2011 184 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli
EI	9345	29	CAPES	BONACINA, Jussara de Lima.

Descritores	1º achados dos descritores	Trabalhos escolhidos pela aproximação do tema (títulos)	Local	Exemplo: trabalhos selecionados pelos títulos
				<p><i>Uma experiência de educação especial na educação infantil: reflexão crítica sobre uma prática.</i></p> <p>01/06/2011 123 f. Mestrado Acadêmico em Educação</p> <p>Instituição de Ensino: Centro Universitário LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: UNILASALLE</p>
PAI	15147	10	CAPES	<p>MIRANDA, Maria de Jesus Cano.</p> <p><i>Aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências, na educação infantil, em Maringá/Brasil e em Guadalajara/Espanha</i></p> <p>01/07/2011 478 f. Doutorado em Educação Escolar</p> <p>Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP</p>
FP	12219	9	CAPES	<p>CORDEIRO, Renata Lopes.</p> <p><i>Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva</i></p> <p>22/04/2015 Mestrado em Educação</p> <p>Instituição de Ensino: Universidade de Brasília</p>

Fonte: A autora (2017).

A construção do quadro acima foi elaborada pela análise de teses e dissertações do Banco de Teses da Capes. Os trabalhos selecionados pertencem à busca avançada pelos descritores, no período dos últimos cinco anos, em sua grande maioria, produzidos no período de 2011 e 2016.

Com base nos primeiros achados, a busca avançada percorreu teses e dissertações com as seguintes palavras-chave: *processos motivacionais, motivação docente, formação na inclusão, educação inclusiva, processo de aprendizagem inclusiva e formação de professores*. Para melhor contextualizar a busca pelos descritores, saliento que foram encontrados milhares de títulos. A leitura destes permitiu o mapeamento dos trabalhos. Uma vez realizada essa representação, através do quadro referido acima, a leitura aprofundada dos resumos se faz necessária para a organização do *corpus* da análise. Mapeado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Bibliografia anotada, exemplo, Banco de Teses Capes - descritores, 1º, 2º e 3º achados

Descritores	Trabalhos encontrados – DESCRITORES	Trabalhos encontrados – TÍTULOS – 2º Leitura dos títulos	Trabalhos encontrados – RESUMOS
Processos Motivacionais	3078	6	Nenhum trabalho
Motivação Docente	4867	17	Dois trabalhos com a leitura do resumo
Formação na Inclusão	4127	35	Seis trabalhos com a leitura do resumo
Educação Inclusiva	9345	29	Dois trabalhos com a leitura do resumo
Processos de Aprendizagem Inclusiva	15147	10	Nenhum trabalho
Formação de Professores	12219	9	Um trabalho
Total: 11 trabalhos			

Fonte: A autora (2017).

A construção da categorização apoia-se nos trabalhos investigados através das tabelas aqui descritas. As categorias abarcam o estudo voltado para os processos motivacionais e à Educação Inclusiva.

Quadro 4 – Categorias, dimensões específicas, subcategorias e os autores desta investigação

CATEGORIAS	DIMENSÕES ESPECÍFICAS	SUBCATEGORIAS	AUTORES (TRABALHOS DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES)
1. Motivação docente e processos motivacionais	Processos motivacionais	Fatores motivacionais (1); Processos sociais (1); Subjetividade do Professor (1); Motivação docente;	Rodrigues (2013) e Pelegrini (2014) TOTAL: 2
2. Formação de professores e formação inclusiva	Formação continuada na inclusão	Educação Infantil (1); Ensino Básico (1); Ensino Superior (1); Escola Especial (1).	Takasi (2011) Orrico (2011) Rabelo (2012) Gomes (2012) Santos (2012) Scaramuzza (2015) Cordeiro (2015) TOTAL:7
3. Educação inclusiva	Educação inclusiva	Olhares Docentes (4); Coordenação Pedagógica (1); Ensino Colaborativo (1); Práticas Pedagógicas (4)	Silva (2011); Dantas (2012) TOTAL: 2
4. Processos de aprendizagem inclusiva	Aprendizagem dos alunos	Tecnologia Assistiva (1); Adequações curriculares (1); Atendimento Educacional Especializado (1)	TOTAL: 0
Total de trabalhos selecionados: 11			

Fonte: A autora (2017).

As categorias apresentam dimensões específicas, bem como subcategorias ilustradas, no quadro acima. A primeira categoria apresenta a dimensão específica da motivação docente e processos motivacionais, com 4 subcategorias: fatores motivacionais, processos sociais, subjetividade do professor e motivação docente. Podemos verificar que a primeira categoria abrange processos motivacionais. Em face desse contexto, é importante definir em qual abordagem da motivação que se pode conceitualizar essa categoria. Santos (2009) aborda em seu artigo “O processo motivacional na educação universitária” que:

[...] contextualizar a motivação por meios racionais ou cognitivos isoladamente, configura-se uma visão fragmentada, se não for concebida a complexidade do processo nela inerente, bem como a importância de relacioná-la com o campo emocional no agir humano (2009, p. 22).

Portanto, para podermos dimensionar o olhar sobre os aspectos motivacionais, bem como as teorias relacionadas com o fazer docente, é de suma importância contextualizar a motivação na prática docente.

A segunda categoria está atrelada à formação docente, com dimensão específica na formação continuada e com suas 4 subcategorias: educação infantil, educação básica, ensino superior e escola especial. Cabe, nesta categoria, compartilhar os estudos de Rozek (2012, p. 18): “O estudo da formação docente requer a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos desse processo”. A autora analisa que o fato do sujeito vir a ser professor ou estar sendo professor requer uma produção de si mesmo. Desta forma, respeitar as experiências vividas faz parte da formação humana. Esse processo, no entanto, mostra-se na dimensão de oferecer uma continuidade em nossa constituição. Discorre disto os estudos de Tardif (2012) sobre a formação dos professores. Em suas investigações, o autor refere-se às diversas reformas que vêm sendo discutidas e realizadas sobre o tema “formação de professores”. Segundo Tardif (2012, p. 23), “[...] ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e dos saberes desenvolvido pelos professores em suas práticas cotidianas”. O cenário dessa categoria caracteriza-se pela formação docente no âmbito da educação inclusiva, ou seja, uma preparação para a realidade de nossas escolas regulares. Concordo com as ideias de Jesus (2015) ao afirmar que:

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores ao considerar que os caminhos pelo qual o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos

componentes curriculares, mas ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais (2015, p. 51).

Marques (2010) afirma que o papel do professor avança muito para além de utilizar uma teoria ou reproduzir um modelo. Ensinar encontra-se na ação de problematizar, resolver problemas, tomar decisões, agir em diferentes situações, com diferentes alunos. E, na medida em que se conhece o outro, se amplia o olhar real para si.

A terceira categoria está relacionada à Educação Inclusiva com suas subcategorias: olhar docente, coordenação pedagógica, ensino colaborativo e práticas pedagógicas. Essa categoria aborda grandes desafios para o estudo que permitirão verificar o trabalho realizado em nossas escolas.

A quarta categoria também está vinculada aos processos de aprendizagem inclusiva. Processos estes que se constituem para todo e qualquer aluno, pois a escola deve abranger todos, com ou sem deficiência, de forma que os olhares sejam para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento de potencialidades para a vida.

Quadro 5 – Exemplo de tabela de autores, títulos e resumos

Autor e título	Resumo
<p>RODRIGUES, Gilvana Nascimento</p> <p><i>Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil</i></p>	<p>A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil tem se apresentado como um desafio aos professores que, por muitas vezes, se consideram despreparados para este momento. O trabalho solitário produz no professor uma sensação de desamparo impedindo-o de tomar decisões pedagógicas mais acertadas. Entra em cena a importância da formação docente enquanto articuladora entre a inclusão na educação infantil e a construção da autonomia docente com vista a uma educação de mais qualidade. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral, analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA e, como objetivos específicos, conhecer qual o pensamento das professoras acerca da infância na educação infantil e como esta visão docente pode refletir sobre o processo de inclusão; identificar a concepção de educação inclusiva construída pelas professoras e sua relação com uma proposta de escola emancipatória e verificar se a formação continuada realizada no espaço da escola influencia o trabalho pedagógico das professoras. A pesquisa se fundamentou teoricamente nos seguintes autores: Imbernón (2009 e 2010) e Ramalho et.al (2003) e Adorno (1995) que foram autores indispensáveis para refletir sobre a formação de professores; Jannuzzi (2006), Mendes (2006) e Costa (2011), entre outros, foram sustentáculos das discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência. No que se refere à educação infantil, Kuhlmann (2011), Oliveira (2008) e Kramer (2011) permitiram-nos um melhor diálogo sobre o assunto. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada feita a vinte e uma professoras de crianças de 4 e 5 anos pertencentes à rede pública municipal de São Luís/MA, na abordagem qualitativa. Nesta investigação foi possível constatar-se, através dos resultados obtidos, que a formação continuada contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência, à medida que possibilita um repensar sobre a temática, que desmistifica concepções preconceituosas arraigadas nos docentes como sendo verdades absolutas, e que propõe uma formação docente para a autonomia, em que o esclarecimento e a experiência são indispensáveis para a emancipação do sujeito.</p>

Fonte: A autora (2017).

Para fins de organização, o quadro 6 aborda um levantamento geral dos onze trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Capes através dos descritores e dos resumos, juntamente com uma leitura dos trabalhos com maior abrangência. Após a leitura, constatou-se que não foram encontrados estudos envolvendo a Educação Inclusiva quanto aos Processos de Aprendizagem e Motivação Docente.

Quadro 6 – Autores, trabalho, título, instituição, metodologia, instrumentos e o ano realizado

Autor	Trabalho	Título	Instituição	Instrumentos	Ano	Sujeitos
Rodrigues, Gilvana Nascimento	Mestrado em Educação	Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na Educação Infantil	Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís	Entrevista semiestruturada	07/03/2013	Vinte e uma professoras de crianças de 4 e 5 anos pertencentes à rede pública municipal de São Luís/MA, na abordagem qualitativa.
Pelegriani, Maria Ines de Almeida	Mestrado em Educação	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a Educação Inclusiva	Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre	Estudo de documentos e entrevistas com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	01/12/2014	Quatorze professores que atuavam em 03 escolas da rede estadual de Pouso Alegre – MG e que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns; as professoras foram selecionadas aleatoriamente, abordagem qualitativa
Takase, Daniele Gonzalez Agnani.	Mestrado em Educação	Formação continuada de professores no âmbito da inclusão: diversidades e adversidades	Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo	Questionário com os professores e estudo de documentos.	01/03/2011	Vinte e seis professores, de 1º à 4ª série da rede estadual de ensino de São Paulo. Com abordagem qualitativa
Orrico, Helio Ferreira.	Doutorado em Educação	A inclusão educacional de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental	Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília	Para alcance dos objetivos foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados, uma ficha de caracterização do professor e a Escala Elasi (Escala Likert De Atitudes Sociais De Inclusão)	01/02/2011	Participaram do estudo 57 professores da rede municipal de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, divididos em três grupos: o G1 constituído por professores de uma escola regular, atualmente centro de referência em <i>Educação Especial</i> , o segundo grupo, G2, composto por professores do 6º ano do Ensino Fundamental e o terceiro grupo G3, formado por professores do 1º ano do Ensino Fundamental.

Autor	Trabalho	Título	Instituição	Instrumentos	Ano	Sujeitos
Rabelo, Lucelia Cardoso Cavalcante	Mestrado em <i>Educação Especial</i>	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar'	Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	Questionários, ficha de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal e sessões de observação participantes em um grupo geral, registrados por meio de filmagens; vinte encontros de planejamento, intervenção e avaliação com as professoras por escola e vinte e oito sessões de colaboração em sala de aula com as professoras, envolvendo os alunos com autismo	01/02/2012	Participaram duas professoras do ensino comum, uma estagiária, cinco professores do ensino de inclusão– das salas de recursos multifuncionais – e três alunos com autismo matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de três escolas públicas municipais do interior do Pará.
Gomes, Izabel da Silva	Mestrado em Educação	A formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da diretoria de ensino leste 1, da rede estadual de São Paulo	Universidade de São Paulo – Unicid.	Levantamento bibliográfico, bem como observação participante.	01/05/2012	Qualitativa do tipo exploratório. Observação da população-alvo de pesquisa, as pessoas envolvidas no trabalho escolar que desenvolvem diariamente, na escola regular, o atendimento aos alunos com deficiência, compreendendo, para tanto, a pessoas do (A) gestor (A) escolar, professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares e demais funcionários e os pais de alunos

Autor	Trabalho	Título	Instituição	Instrumentos	Ano	Sujeitos
						que, de alguma forma, ajudam a escola no Processo De Inclusão Escolar.
Santos, Teresa Cristina Coelho dos.	Mestrado em Educação	Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Foram utilizadas, como procedimentos, a observação e a entrevista semiestruturada, que contribuíram para uma coleta de dados significativos, numa tentativa de dar respostas aos objetivos propostos.	29/08/2012	Na escolha metodológica, considerando a natureza do fenômeno estudado, optamos pela abordagem qualitativa e pelo método estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por conveniência e se constituíram em duas professoras do ensino fundamental I, vinculadas à rede pública, que se dispuseram voluntariamente a colaborar nessa investigação.
Silva, Élide Cristina Santos da	Mestrado em Educação	A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	Instituição de ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador	Observação em três escolas regulares, uma pública e duas particulares.	01/03/2011	Prática dos professores desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional de alunos com autismo.
Dantas, Priscila Ferreira Ramos	Mestrado em Educação	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Utilizamos como procedimentos metodológicos: análise documental, observação participante, diário de campo e entrevista semiestruturada.	23/02/2012	Três professoras da referida escola que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula.

Autor	Trabalho	Título	Instituição	Instrumentos	Ano	Sujeitos
Scaramuzza, Simone Alves.	Mestrado em Educação	O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professor e da rede municipal de ensino de Ji - Paraná, Rondônia	Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco - Rede Municipal de Educação de Ji-Paraná, Rondônia.	Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi aplicado em outubro e novembro de 2013	26/02/2015	Utilizando a abordagem qualitativa, em vinte professores, sendo dois homens e seis mulheres. As entrevistas foram realizadas com seis professoras, no período de janeiro a abril de 2014.
Cordeiro, Renata Lopes.	Mestrado em Educação	Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva'	Instituição de Ensino: Universidade de Brasília	Como instrumentos metodológicos, foram utilizados a dinâmica conversacional, o complemento de frases, o memorial, a observação participante ou ativa e a entrevista aberta	22/04/2015	Esse estudo tem como sujeitos quatro professoras, as quais têm ação docente junto a estudantes com necessidades educacionais especiais e desenvolvem diferentes modalidades: uma professora regente de classe comum inclusiva, uma professora de sala de recursos multifuncional, uma professora de classe especial e uma monitora que auxilia no trabalho pedagógico de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Fonte: A autora (2017).

O quadro 6 apresenta a tabela descrita pelos autores da tese e dissertações, o título do trabalho, a instituição, os instrumentos utilizados nesses estudos, o ano de realização e os sujeitos da pesquisa. Observando-se os dados trazidos nesse quadro, e em se tratando de aproximação com o projeto apresentado, todos os estudos utilizaram-se da abordagem qualitativa e com instrumentos voltados para questionários, observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos das instituições observadas. Essa predominância de instrumentos tem relação com os materiais que serão utilizados nesta investigação.

O quadro 7 mostra os títulos dos trabalhos analisados e os sujeitos de cada investigação. Convém destacar que os sujeitos que participaram intensamente das pesquisas foram os professores.

Quadro 7 – Tese e dissertações da Capes no período de 2011 a 2016 e seus sujeitos

Onze trabalhos	Sujeitos da pesquisa		
	Professores	Alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência	Coordenadores
Tese e dissertações – título			
1. Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil	X		
2. Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva	X		
3. Formação Continuada de Professores no Âmbito da Inclusão: diversidades e adversidades	X		
4. A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental	X		
5. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	X	X	
6. A Formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da diretoria de ensino leste 1 da rede estadual de São Paulo	X		X
7. Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual	X		
8. A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	X		
9. Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.	X		

Onze trabalhos	Sujeitos da pesquisa		
Tese e dissertações – título	Professores	Alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência	Coordenadores
10. O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji - Paraná – Rondônia	X		
11. Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva	X		

Fonte: A autora (2017).

Às vistas dos dados construídos, a produção científica permite uma visão global de produções acerca da temática estudada. No decorrer da verificação da análise dos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da Capes, percebi que o tema estudado permite uma abrangência de contribuições na área da educação com o viés da formação de professores, relacionada com a motivação docente na área da Educação Inclusiva.

Nesta investigação, acerca dos estudos relacionados com a temática da Educação Inclusiva, identifiquei uma vasta bibliografia sobre o tema, mas um dos maiores desafios é unir o eixo da motivação docente com as questões vinculadas à Educação Inclusiva. Dentre os aspectos merecedores de atenção, considero que a discussão sobre o tema permitirá uma análise exploratória para avanços futuros. Baptista (2006, p. 91) reflete sobre as questões da inclusão salientando que: “a discussão sobre os sentidos da inclusão coloca em questão o passado recente da *Educação Especial* e da Educação, fazendo com que nos perguntemos: incluir quem, incluir por que e incluir para quê”? Entre todos os trabalhos selecionados para a construção do estado do conhecimento, procurei respeitar a atenção voltada para a perspectiva inclusiva, processos de aprendizagem e motivação docente.

Quadro 8 – Títulos das teses e das dissertações da Capes no período de 2011 a 2016, autores e titulação

Teses e dissertações	Autores	Titulação
1. Formação e autonomia docente : desafios à inclusão na educação infantil	Rodrigues , Gilvana Nascimento (2013).	Mestrado em Educação
2. Formação Continuada de Professores no Âmbito da Inclusão: Diversidades e Adversidades	Takase , Daniele Gonzalez Agnani (2011).	Mestrado em Educação
3. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para	Rabelo , Lucélia Cardoso Cavalcante (2012).	Mestrado em Educação Especial

Teses e dissertações	Autores	Titulação
favorecer a inclusão escolar		
4. A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental	Orrico , Helio Ferreira (2011)	Doutorado em Educação
5. Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva	Pelegrini , Maria Ines De Almeida (2014).	Mestrado em Educação
6. A Formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da diretoria de ensino leste 1 da rede estadual de São Paulo	Gomes , Izabel Da Silva (2012).	Mestrado em Educação
7. Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual	Santos , Teresa Cristina Coelho Dos. (2012).	Mestrado em Educação
8. A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	Silva , Élide Cristina Santos Da (2011).	Mestrado em Educação
9. Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.	Dantas , Priscila Ferreira Ramos (2012).	Mestrado em Educação
10. O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji - Paraná – Rondônia	Scaramuzza , Simone Alves (2015).	Mestrado em Educação
11. Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva	Cordeiro , Renata Lopes (2015).	Mestrado em Educação

Fonte: A autora (2017).

A construção do referido estado do conhecimento aconteceu através do mapeamento de teses e dissertações encontradas no período delimitado para a busca. A partir dessa investigação, a busca tornou-se refinada, visto que se partiu de milhares de teses e dissertações. Apesar de encontrar um número significativo, raros trabalhos iam ao encontro do tema proposto.

O quadro 8 mostra os títulos dos trabalhos analisados, seus autores e o ano da conclusão dos estudos. Considerando que a construção do estado do conhecimento ocorreu em outras etapas, convém relatar as principais. Nesta última versão, reconheço que os onze trabalhos analisados contribuem para a construção de novas propostas de estudo e investigações.

Para o desenvolvimento do estado de conhecimento, observou-se, nos trabalhos de Takase (2011) e Rabelo (2012), a preocupação sobre a formação continuada do professor no âmbito da Educação Inclusiva. Takase (2011, p. 14), em sua dissertação *Formação continuada de professores no âmbito da inclusão: diversidades e adversidades*, defende que a formação dos professores de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental inclua alunos com necessidades educacionais especiais: “a formação continuada poderá proporcionar ao professor condições de replanejar sua aula, propondo novas formas de intervenção no processo ensino/aprendizagem, principalmente no que se refere à educação inclusiva”.

Observa-se que, além da preocupação com a formação continuada, apontada pela autora, outro aspecto abordado na dissertação é a garantia da qualidade na Educação. Em seu estudo, Takase salienta que isso acontecerá por meio de vários fatores, tais como: “[...] a melhoria das condições de trabalho dos professores e a valorização do trabalho docente, mas um dos mais significativos diz respeito à formação desses profissionais” (TAKASE, 2011, p. 22).

Além de Takase (2011), outra autora que fomenta o estudo da formação continuada é Rabelo (2012). Em seu estudo *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*, Rabelo considera a temática do ensino colaborativo um tópico importante na formação continuada para a inclusão escolar de alunos com autismo. Em se tratando de perspectiva inclusiva, a autora descreve o trabalho colaborativo que acontece através do envolvimento de diversos profissionais que, por meio de seus relatos, ampliaram a prática pedagógica com o grupo envolvido.

Considerando a atual circunstância, e se tratando de uma sociedade inclusiva, é de extrema importância que a visão colaborativa seja reconhecida em diferentes espaços. Sem dúvida, a pesquisa nos auxilia para futuros estudos. O alinhamento dessa proposta requer uma mudança na filosofia de trabalho dos profissionais em Educação.

Tendo em vista a formação docente, foram encontrados dois trabalhos que apresentam conexão para com a investigação. Na dissertação de Rodrigues (2013), *Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil*, consideram-se as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais. O estudo preocupou-se em conhecer o pensamento das professoras acerca da infância na Educação Infantil e como esta visão docente pode refletir sobre o processo de inclusão. Conforme Rodrigues:

O espaço escolar é um dos principais ambientes na qual se pode pretender alertar para a criação de uma sociedade inclusiva, por ser um local onde se concentra uma grande diversidade de alunos, professores e demais integrantes, cada qual com seus gostos, aspirações, credo, posições filosóficas, constituição física e psíquica, etc. (RODRIGUES, 2013, p. 16).

Um aspecto interessante dessa investigação é a proposta de identificar a concepção de Educação Inclusiva construída pelas professoras e sua relação com uma proposta de escola emancipatória e verificar se a formação continuada realizada no espaço da escola influencia o trabalho pedagógico das professoras. A autora defende a formação docente:

Desse modo, uma escola inclusiva sem preconceito e um espaço onde todos possam ter reais chances de aprender, sem levar em conta se o sujeito tem ou não deficiência. A formação continuada que se propõem alcançar este objetivo, a formação de uma escola inclusiva, precisa priorizar a reflexão e a crítica como bases de suas discussões (RODRIGUES, 2013, p. 71).

Nessa linha, Gomes (2012), em sua dissertação, contribui pela aproximação do projeto ao relatar o cotidiano dos alunos com deficiência, a formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da diretoria de ensino leste 1, da rede estadual de São Paulo. A autora apresenta o cuidado com o processo:

Levando em conta o aluno com deficiência na rede regular de ensino, o seu direito à educação, a sua condição de titular de um subjetivo, mas que, na maioria dos casos, desconhece a dimensão desse direito, é preciso que o titular do poder, no sistema educacional, pratique a efetivação do direito do aluno, justamente por reconhecer sua obrigação (GOMES, 2012, p. 23).

Vale registrar que os quatro trabalhos citados investigam a formação continuada e o trabalho docente. Nesse contexto, todos estão vinculados diretamente com a Educação Inclusiva, assim se tornam interessantes para este estudo. Se, por um lado, temos a formação docente/continuada, por outro, temos o entrelaçamento de mudanças epistemológicas da prática docente. Frente a isso, entende-se que há necessidade de se preocupar com a relação humana nesse conjunto.

Ainda no que tange à busca de teses e dissertações, foram encontrados quatro trabalhos voltados às práticas pedagógicas no trabalho inclusivo. Em linhas gerais, os quatro trabalhos mostram claramente as contribuições das pesquisas. Pelegrini (2014) aproxima-se quando investiga alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a Educação Inclusiva. A autora faz apontamentos acerca do assunto: “Na perspectiva de um processo educacional inclusive, os professores constituem

pilar importante da instituição escolar, abertos à ressignificação de saberes e solidários entre si e com os outros” (PELEGRINI, 2014, p.41). Com relação a esse aspecto, Pelegrini (2014) corrobora com a ideia da contribuição para o presente estudo quando descreve que a prática reflexiva fornece para o sujeito mudança de valores, atitudes, bem como criatividade na ação, e que a escola que permite esse diálogo dará ótimas contribuições para o contexto geral da sociedade.

A autora afirma ainda que a escola se coloca como um *locus* privilegiado de formação que deve aliar o saber fazer dos professores a uma perspectiva contínua de reflexão, contextualizando formação e prática pedagógica. Fica evidente, portanto, a necessidade de uma lente alargada para estudos que contemplem a reflexão constante e problematizadora para todos os processos que ocorrem nesse espaço – tanto para o professor, quanto para os sujeitos.

Esse é um dos aspectos trazidos por Pelegrini, pois, à medida, que conhecemos o desenvolvimento de nossos sujeitos, ampliamos nossa relação de vínculo e de afeto com o grupo. A pesquisadora chama nossa atenção para o fato de que:

O professor conhecendo as necessidades educacionais de seus alunos tem melhores possibilidades de buscar estratégias criativas e recursos didáticos que melhore o desafio e motivam os alunos à aprendizagem, visando harmonizar os objetivos do ensino com o nível de desenvolvimento e especificidades dos alunos, adequando as atividades que os levem ao êxito na aprendizagem (2014, p. 56).

Na dissertação *Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual*, Santos (2012) tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes, bem como suas visões acerca da deficiência intelectual que alguns alunos apresentam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados dessa pesquisa apontaram para uma prática revestida de pedagogia tradicional, com poucas adequações, e para a fragilidade na formação continuada dos professores.

A educação Inclusiva vem sendo, gradativamente, consolidada com a presença na escola de alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais, entre as quais aqueles que apresentam deficiência, e se constituindo num dos maiores avanços, embora fosse algo considerado quase utópico há alguns anos atrás (SANTOS, 2012, p. 115).

A utopia que a autora aborda, explora a ideia que as formas tradicionais, em décadas passadas, pareciam ser as mais adequadas. Mas, atualmente, as metodologias inovadoras permitem avanços significativos nas aprendizagens e no desenvolvimento do sujeito. As

dúvidas e os questionamentos acerca das mudanças permitem uma maior conscientização e capacidade de reflexão junto ao desenvolvimento humano. Foi por meio de pesquisas, de estudos e de reflexões teóricas que conseguimos enxergar novas possibilidades.

Dentre os quatro trabalhos, o terceiro é o de Silva (2011), *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. Este estudo apresenta a concepção de que a Educação Inclusiva não se limita à inserção do aluno na escola, mas implica em promover aos alunos com necessidades educacionais especiais acessibilidade aos recursos materiais e pedagógicos, conhecimentos, espaços, dentre outros, disponibilizados às demais pessoas da comunidade escolar.

Essa pesquisa, com certeza, assinala o cuidado e o respeito com o processo de aprendizagem de todas as crianças e adolescentes.

A Educação Inclusiva exige a adoção de práticas pedagógicas diferentes das adotadas tradicionalmente, não só concebendo a utilização de práticas que se pautem pela homogeneidade e considerem uma única forma de aprender. Pois, a inclusão educacional chama atenção para a diversidade, questiona os modelos predeterminados, a ideia do aluno ideal e considera privilegiada a interação aos alunos (SILVA, 2011, p.66).

Em Dantas (2012), encontram-se as concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência. Esta investigação enfoca a Educação Inclusiva na Educação Infantil com objetivo de investigar e de analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos alunos.

Os dados obtidos a partir das observações indicaram que a escola regular de Educação Infantil possibilita práticas pedagógicas que favorecem a participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. A análise dos resultados evidenciou que estratégias de ensino, vínculos afetivos, sensibilidade e a própria rotina são fatores que podem contribuir com a proposta inclusiva, mas também é necessário um maior atendimento às diferenças individuais no sentido de potencializar o desenvolvimento de cada criança.

A experiência trazida por Dantas (2012) relata, dentre várias preocupações, a reflexão a respeito da visão do professor frente ao trabalho para Educação Inclusiva. É interessante entender como o professor percebe sua atuação e a dos demais membros da escola para a consolidação de uma inclusão real e processual.

Para garantir a inclusão e o sucesso da permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, são necessárias algumas ações administrativas e pedagógicas. Entre essas o atendimento educacional especializado é visto pelas professoras com uma possibilidade de contribuir com a inclusão dos alunos que apresentam alguma deficiência (DANTAS, 2012, p. 214).

Cabe registrar que cada pesquisa, com suas temáticas e investigações, contribui para a elaboração desta tese. A realidade mostra que, cada vez mais, temos que nos aproximar de práticas que respeitem o ser humano em sua essência. Por sermos humanos e fazermos parte de uma sociedade, temos o direito ao respeito e à dignidade. Nas leituras, pode-se verificar a sensibilidade e o cuidado aos temas descritos. Corroborando com esta reflexão, os oito trabalhos citados e os demais supõem o mesmo desenrolar.

Como mencionado, ressalto que, através da investigação, mais três trabalhos de inclusão foram selecionados. Orrico (2011), com a dissertação *A Inclusão Educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental*, ampliou a análise para professores que atuam com alunos do 1º e do 6º ano. Este trabalho apresenta uma análise das atitudes sociais de professores frente à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais nos primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental. Segundo Orrico:

Quando nos referimos à inclusão educacional, não é de maneira incondicional, nem somente em relação à ausência de suportes e adaptações necessárias na garantia das singularidades de alunos com NEE, tampouco ao fim das modalidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE), referimo-nos a um processo responsável, com oferta de suportes e preparo de profissionais da educação (ORRICO, 2011, p.14).

Considerando os pontos fortes das pesquisas, a responsabilidade trazida por Orrico (2011) registra a necessidade de considerar que nossas escolas podem estar se preocupando com resultados pontuais e deixando escapar a responsabilidade de assumir o direito do aluno de aprender conforme sua condição humana. Vamos considerar que essa reflexão seja uma porta de diálogo para nossas escolas. Nossos olhos devem estar voltados para o estudante e para o professor, possibilitando que a prática de um reflita no aprendizado do outro.

As atitudes são variáveis intervenientes (não observáveis), mas presentes em todos os comportamentos observáveis. Elas se compõem por meio de três eixos: o cognitivo, o afetivo e o comportamento. O eixo cognitivo relaciona-se ao conhecimento que a pessoa possui acerca do objeto atitudinal, isto é a representação cognitiva que se possui acerca deste objeto. O preconceito nasce desta raiz, pois atitudes preconceituosas são justificadas por crenças, como por exemplo, alunos com deficiências são mais agressivos, menos inteligentes, sem capacidade para abstração, sem limites, aprendem mais lentamente e outras justificativas que

fundamentam razões para a não inclusão. O segundo eixo das atitudes vincula-se ao componente afetivo, os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis ao objeto social. Este componente é o mais forte, pois agrega afeto positivo ou negativo. O terceiro componente é o comportamento, a parte ativa e observável da atitude. Seria possível explicitar afirmando que a parte afetiva predispõe ao comportamento (ação) em direção ao objeto. Este componente seria a combinação entre a cognição e o afeto (ORRICO, 2011, p. 32).

Piaget (1954, p. 22), em seu livro *Inteligencia y afectividad*, sustenta que os fatores afetivos estão sempre envolvidos e, em particular, há sempre interesse intrínseco e extrínseco. Para o autor, “nunca se encontra um estado afetivo sem elementos cognitivos, e vice e versa”. As relações afetivas e cognitivas andam juntas, lado a lado, uma depende da outra para que ocorra o aprendizado.

Outros autores ressaltam o bem-estar e o mal-estar docente no âmbito escolar. O desenvolvimento docente depende das condições emocionais. Refiro-me em diferentes aspectos, no trabalho, na família, na vida espiritual, na sociedade, no lazer, enfim, em sua vida cotidiana. Scaramuzza (2015) estudou *O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji/Paraná, Rondônia*. A intenção da pesquisa consiste em entender os fatores que possibilitam a construção do bem-estar docente para os professores atuantes nas salas de ensino regular com alunos com deficiência inclusos no âmbito escolar.

O bem-estar é um processo vivido pelo indivíduo em que estão presentes, na maioria das vezes, em experiências positivas frequentes e intensas. Quando, ao contrário, a vivência de experiências negativas é frequente e intensa, geralmente ocorre o mal-estar (SCARAMUZZA, 2015, p. 52).

Os objetivos específicos foram identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com o trabalho docente e com sua formação inicial e continuada e identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às situações adversas do cotidiano escolar.

Pensando nos resultados dessa pesquisa, e relacionando-os com a proposta atual, a Educação Inclusiva: processo de aprendizagem e motivação docente, os docentes entrevistados afirmam que, no início da carreira, as emoções vividas foram de medo e insegurança, mas também encantamento; sobre a formação, algumas afirmaram que a graduação não contribuiu de forma efetiva para a docência; apontam a precariedade das condições de trabalho e consideram a inclusão como necessária e desafiante, mas que não houve a preparação necessária dos professores para atuar de forma eficiente com os alunos com deficiências.

Santos e Carreño (2010, p. 251) fazem-nos refletir sobre esta realidade:

A motivação humana configura-se em processos motivacionais, sendo muitos os elementos que interferem em sua especificidade e particularidades. A subjetividade de cada indivíduo o diferencia como ser humano único por suas vivências pessoais, suas relações inter e intrapessoais, seu meio cultural e por seus processos de ensino e de aprendizagem durante toda a vida.

A dimensão desse estudo e das respostas dos professores, diante da pesquisa realizada, remete à motivação do professor no trabalho docente em diferentes frentes e realidades de suas salas de aula. A pesquisa sinaliza a preocupação com os profissionais que atuam diretamente nesse trabalho. Conforme a autora:

Espera-se que os profissionais que atuam nesses espaços estejam preparados e qualificados para oferecerem um atendimento educacional de qualidade a todos os alunos, indiferentemente de gênero, raça, etnia, sejam eles pessoas com deficiências ou não, ou seja, a diversidade que compõe o ambiente escolar (SANTOS, 2015, p. 36).

A motivação é um processo intrínseco ao indivíduo, mas os meios externos talvez o modifiquem. Santos, em seus estudos, afirma que: “As interações com a sociedade concretizam as aprendizagens socioculturais, sendo essas os motivos pessoais de cada sujeito. Tais motivos são internalizados, [...] mas podem ser modificados a partir de motivos extrínsecos” (SANTOS, 2010, p. 251). Dessa forma, pensar sobre processos motivacionais que se fazem presentes no percurso educacional importa para contribuições futuras no trabalho docente e para a sociedade. Temos que perceber o ser humano em sua singularidade e entendê-lo em sua integralidade (SANTOS; ANTUNES, 2007).

O último trabalho escolhido foi o de Cordeiro (2015), com a investigação das dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da Educação Inclusiva. A questão que norteia tal pesquisa é a *de que maneira estão constituídas as dimensões subjetivas de professores na inclusão escolar?* Essa questão está justificada na compreensão de que a inclusão escolar não está reduzida a um aspecto, mas está subjetivada pela legislação que a orienta, pela articulação organizacional da inclusão escolar, pela concepção de deficiência dos sujeitos envolvidos nesse processo, pela existência ou ausência da coletividade nos espaços escolares e pela complexidade constituinte dos processos históricos e culturais da sociedade, entre outros elementos. A autora propõe um diálogo referente às questões pontuais da sociedade:

É recente o debate sobre a escola como um espaço de promoção de igualdade e justiça social e, portanto, de inclusão, se considerar a história da educação no Brasil e no mundo. Mesmo antes da defesa da inclusão escolar no Brasil, sempre que houve uma proposta de educação para a maioria excluída, interesses políticos e governamentais hegemônicos substituíram-na por outras prioridades de cunho econômico pautadas em valores de minoria detentora do poder e da economia, o que definiu a constituição de um país com baixo nível de escolaridade e um grande atraso social e cultural (CORDEIRO, 2015, p. 26).

A reflexão sem a busca do olhar para o contexto social torna-se vazia e sem sustentação. O trabalho de Cordeiro (2015) revela a importância da compreensão de dimensões subjetivas de professores que atuam na perspectiva inclusiva em nossa sociedade. Mesmo diante da escolha teórica de Cordeiro voltada para teorias que não são contempladas nesse estudo, fiz questão de trazer este trabalho pelo cuidadoso olhar para a “subjetividade docente”.

A partir desse campo teórico, saliento que, diante da realidade inclusiva, a ressignificação das práticas docentes constitui valor significativo para a qualidade do processo educativo. Todos trabalhos citados, no montante de onze investigações, abordaram a motivação docente e processos motivacionais, formação de professores e formação inclusiva, Educação Inclusiva e processos de aprendizagem inclusiva, de forma sensível e muito bem embasada. Cabe ressaltar que o tema da motivação docente para a realização do trabalho com estudantes com deficiência (Educação Inclusiva), bem como os efeitos da motivação docente no processo de aprendizagem com estudantes incluídos, surge como um desafio para a pesquisadora.

Ao final desse capítulo, resta-me salientar a importância dos trabalhos escolhidos e a elaboração deste estado de conhecimento para a ampliação do aporte teórico para a construção da tese, considerando que, o que, de fato, queremos é uma escola de qualidade para todas as crianças. E que os cuidados reservados para o docente e seus estudantes sejam de suma importância para o processo de aprendizagem e para a qualidade do ensino.

A investigação possibilitou um encontro com os estudos de Scaramuzza (2015) em *O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas*. Ressalto que todos os demais trabalhos foram selecionados pela importância e por colaborarem significativamente na construção dessa tese. Portanto, ao finalizar este trabalho, busco um maior rigor no estudo a partir das intenções futuras sobre as possibilidades da temática.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Pois o necessitado não será para sempre esquecido, e a esperança dos aflitos não se há de frustrar perpetuamente (Sl. 9.v.18).

Neste capítulo, exponho o referencial teórico que embasará esta tese. Desta maneira, saliento estudos voltados para a motivação docente para Educação Inclusiva. No aspecto do sujeito, certamente fez-se necessário abordar teóricos que estudam o desenvolvimento do sujeito, tais como: Jean Piaget, Inhelder e Vygotsky.

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Nesse subitem descrevo brevemente a história da *Educação Especial*, bem como os marcos legais da Educação Inclusiva, contemplando ações mundiais e atitudes brasileiras com vista à compreensão do percurso histórico do atendimento às pessoas com deficiência (SASSAKI, 1997).

Ao iniciar a elaboração deste texto, apresento a legislação e sua história que possibilitam o reconhecimento da trajetória de políticas públicas e o envolvimento de seus protagonistas até a contemporaneidade. Neste contexto, pretendo iniciar um diálogo sobre as demandas de cada proposta inserida neste capítulo. No item a seguir, proponho uma ponderação sobre os conceitos da Educação Especial, Educação Inclusiva e a perspectiva da Educação Inclusiva em seus diferentes aspectos. Por fim, abordo as questões mais importantes desta investigação, os sujeitos, de quem realmente estamos falando. Quem é o sujeito com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência?

4.1.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva: aspectos históricos e normativos

Buscando obter elementos importantes é que fui revisitar a história da Educação Especial. No século XVIII, as questões voltadas para os “portadores de deficiência”, como eram chamadas as pessoas com deficiência naquela época, estavam ligados ao misticismo e ao ocultismo, sem estudos referentes ao desenvolvimento do sujeito. Neste contexto, a falta de conhecimento trazia preocupações sobre as deficiências. Segundo Mazzota (2005), até mesmo na religião, a partir de afirmações de que o homem era “imagem e semelhança de Deus”, aquele sujeito perfeito, e não “parecido com Deus”, com suas limitações e imperfeições. Na Europa, surgem, então, os atendimentos aos deficientes, mas até o final do século XIX,

expressões excludentes eram comuns. Como aponta Mazzota: “Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológicas, Pedagogia curativa ou terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (2005, p. 17).

Em meados do século 20, aparecem termos para descrever as pessoas com deficiência. Em 1848, em Massachusetts, foi criado o primeiro internato público para deficientes; no período de 1817 a 1850, são criadas escolas para cegos, surdos e retardados mentais.

No Brasil, durante o período imperial, havia a “preocupação” quanto ao atendimento adequado para pessoas com deficiência. São criados, em 1854 e em 1857, dois importantes institutos para dar suporte necessário aos indivíduos com deficiências visual e auditiva. A presença do Instituto de Meninos Cegos, localizado no Rio de Janeiro – hoje chamado de Instituto Benjamin Constant –, teve, em 1854, como finalidade derrubar preconceitos sobre a aprendizagem de pessoas cegas. A presença desta instituição movimentou outras ações relevantes para a conquista de mais um instituto, o Instituto dos surdos-mudos, no ano de 1857, com a intenção de oferecer educação intelectual, moral e religiosa às pessoas surdas. No sentido histórico, e avançando para meados de 1874, temos o início do atendimento para deficientes mentais em hospitais psiquiátricos. Identificou-se que os movimentos de políticas públicas surgiram nessa época em função de preocupações voltadas à sociedade.

Essa constatação está relacionada ao fato das pessoas relacionarem a deficiência mental aos problemas orgânicos, a questões voltadas à criminalidade e ao fracasso escolar. Tal sistema identifica a necessidade de instituições filantrópicas e assistencialistas. Com base nas políticas públicas vigentes, em 1926, a criação do Instituto Pestalozzi esteve voltada para a assistência educacional e dirigida para a área da saúde. A fim de dar continuidade à atenção para os sujeitos com altas habilidades e superdotação, em 1945, ocorreu a implementação do Atendimento Educacional Especializado.

Pensar na Educação Especial em uma época em que não se tinha atenção voltada para a educação pública em geral, denuncia o que estava acontecendo com o Sistema Educacional brasileiro em meados de 1940. Conforme afirma Jesus (2015, p. 43):

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 sinalize, em seu artigo XXVI, que toda pessoa tem direito à instrução e que esta será gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, em muitos países, como o Brasil, a escolarização de pessoas com deficiência foi tratada como atividade de segunda ordem, uma vez que as preocupações políticas estavam voltadas para oferecer a esses alunos trabalhos clínicos e assistenciais, realizados em escolas especializadas, por se acreditar que esses sujeitos necessitavam de intervenções que curassem ou minimizassem suas deficiências.

Até a década de 1950, não se reconhecia a Educação Especial. Evidenciava-se, neste período, que os sujeitos que não estavam inseridos na sociedade eram inválidos. Sasaki (1997) afirma que até, mais ou menos, 1960, após as I e II Guerras Mundiais surgiram muitos sujeitos incapacitados. Nesse período vemos o crescimento de clínicas, atendimentos de reabilitação, entre outros serviços.

Conforme Jannuzzi (2004):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p. 34).

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no estado do Rio de Janeiro. Em um período de oito anos surgiram APAEs em todo o país. Considerando a continuidade histórica da Educação Especial brasileira, em 1961 (BRASIL, 1961), foi sancionada a lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com ênfase no capítulo III, artigo 88, a qual afirma que “a educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Esta foi substituída pela Lei nº 5.692/71, a proposta naquele momento era o “tratamento especial” para os alunos com deficiência física e deficiência mental para, mais tarde, ser substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996.

É importante destacar que foi a partir da década de 70 que as discussões referentes à Educação Especial no Brasil começaram a surgir. Desta forma, de acordo com esta vertente, busca-se constituir um campo sólido referente à historicidade do tema investigado. Para uma localização no tempo, na área da *Educação Especial*, tem-se percorrido um longo e árduo caminho para o seu reconhecimento, que é de direito. A preocupação que vivemos hoje, no aspecto de educação para todos, já existe há muitos anos. Segundo Kassar (2011, p. 62), “a *Educação Especial* constituiu-se como um campo de atuação específica, muitas vezes sem interlocução com a educação comum”.

Na década de 70, foi criado, pelo Ministério da Educação, o Centro Nacional de *Educação Especial*, mas ainda não se constata o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais.

Na Constituição Federal de 1988 foi implementada, através do artigo 208, a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, como afirma Viegas (2012), é por meados da década de 90 que a Educação Inclusiva passa a fazer parte das discussões educacionais. Segundo Mittler (2003), a Itália não estava preparada para atender alunos com necessidades educacionais especiais, mas assim o fez, portanto temos que construir possibilidades, com fundamentos sólidos, para novas gerações.

Diante das discussões sobre a tônica da proposta de educação para todos, dois movimentos marcaram a história da *Educação Especial*: a Declaração de Jomtien, em 1990, e a Declaração da Salamanca, em 1994. A Declaração de Jomtien aconteceu na Conferência Mundial de Educação para Todos e entre seus objetivos estava a necessidade da democratização do ensino e do espaço escolar, buscando garantir o acesso e a permanência de todos os alunos ao ensino de qualidade. Nesse cenário, o debate sobre a escolarização de alunos com deficiência reitera a preocupação de ações que garantam a efetiva inserção na escola, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca, um dos documentos mais importantes, foi fruto da conferência em Salamanca, na Espanha, e teve como propósito atuar na estruturação de escolas inclusivas.

Coll (2004) relata que o movimento das escolas inclusivas necessita seguir diretrizes que impulsionem mudanças intensas nas instituições de ensino por meio da sustentação atrelada ao olhar humano e de direito, e que todos os alunos, sem discriminação, tenham não somente acesso a todas as escolas, mas o direito a uma resposta educativa adequada ao seu funcionamento.

Cabe, também, refletir sobre a exclusão. Essa reflexão conduz a possibilidades de avanços em diversas perspectivas educacionais e sociais. Rozek (2010, p. 8) chama atenção para o fato da proposta da Educação Inclusiva descrita nessa declaração: “não problematizar a exclusão praticada em todo o processo histórico moderno, no qual a educação escolar exerce papel significativo”.

Não desconsiderando a importância das duas conferências citadas acima, tornam-se fundamentais alguns debates através de uma leitura detalhada da Declaração de Salamanca com o intuito de examinar minuciosamente as relações políticas existentes no documento que possibilitam uma ampliação sobre a temática em questão.

Para Kassar (2011, p. 71), a Declaração da Salamanca evidencia questões financeiras em seu documento, pois “essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, sociais emocionais, linguísticas ou outros”.

O percurso que segue, alimenta a perspectiva de tantos movimentos na busca do efetivo respeito à diversidade humana. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, de 1996, descreve, no artigo 58, ações fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, afirmando que:

Art. 58 [...] § 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de *educação especial*. § 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

No artigo 59, especificamente, a lei apresenta a modalidade da *Educação Especial* para as instituições de ensino, e esta deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais. Observa-se que o artigo apresenta também uma consideração no que diz respeito às ações que acontecem na sala de aula, do ponto de vista do currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e outros movimentos necessários para o amplo aprendizado do sujeito.

Vale ressaltar que, no mesmo artigo, a terminalidade específica, a formação dos professores e a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho estão presentes. Conforme o artigo:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – *educação especial* para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

A ampliação de debates através de ações concretas vistas na lei demonstra, como aponta Kassar (2011), um impacto social por meio dos documentos existentes. É preciso

notar, todavia, em que momento inicia-se o discurso de Educação Inclusiva ao invés De *Educação Especial*. A proposta da Educação Inclusiva surgiu a partir de diferentes encontros realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para desenvolver discussões relevantes ao tema.

No ano de 2001, em Montreal, fica estabelecido, através da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, o acesso igualitário a todos. No Brasil, em 11 de setembro de 2001, através da Resolução número 2 (BRASIL, 2001), o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a *Educação Especial* na Educação Básica explicitou o compromisso de cada sistema de ensino de regulamentar o setor de *Educação Especial* em suas secretarias.

Foi declarado, entre outros princípios, que as instituições de ensino deveriam matricular todos os alunos com deficiência, preferencialmente, nas escolas de ensino comum; promover a organização pedagógica e a estrutura para a realização do atendimento aos alunos com deficiência; estimular flexibilizações e adequações curriculares (currículos, metodologias, recursos didáticos, entre outras ações) para o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, respeitando as diferentes maneiras e estilos de aprendizagem.

Nesse mesmo ano, através do PNE, Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), foram feitos alguns apontamentos referentes à construção de uma escola inclusiva. Compactuo com as ideias de Sasaki (1999), a partir do questionamento “por que precisamos da Educação Inclusiva?” O autor afirma que “as pesquisas indicam a importância dos seguintes conceitos: Separado não é igual; Princípio da “Valorização da Diversidade” e a Educação Inclusiva é boa para todos (1999, p.123). Segundo ele, fazer a inclusão não é descarregar estudantes em escolas regulares, ignorar as necessidades individuais, expor os estudantes e colocar demandas desmedidas, desconsiderar as preocupações dos pais e limitar oportunidades integradas para o estudante com deficiência.

Dentre as questões existentes, há a insuficiência de ações que contribuam para a oferta de matrículas na rede regular de ensino, de programas referentes à formação continuada dos docentes, de questões de adaptação curricular individualizada e de acessibilidade, pontos a serem vistos e solucionados.

Entretanto, quando se pensa em inclusão de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, associa-se ao fato de existir a exclusão. O significado de inclusão é a integração total de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade. Quando não acontece essa integração, a exclusão é apresentada através de

seu significado mais desumano, a desagregação, a prática ou resultado de excluir, de separar, de afastar ou de omitir. Há, portanto, a necessidade social de apoio que sirva para os alunos que são excluídos, de forma sutil, dentro da escola.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, ficou acordado que os Estados garantam um princípio de Educação Inclusiva em todos os níveis de escolarização. Em 2008, foi aprovado o texto desta convenção, e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria da Educação Especial, elaborou um importante documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

Por meio deste documento, alguns itens foram de extrema importância para a continuidade de ações satisfatórias. Um destes refere-se à oferta de atendimento para as crianças com necessidades educacionais especiais ou com deficiência na Educação Infantil. Outro ponto de suma seriedade são os atendimentos especializados para o enriquecimento curricular, no entanto para isso se efetivar, são necessárias elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

A reflexão sobre o próprio conceito de escolas inclusivas é de fato uma preocupação com situações vividas em todo o contexto social. Foi buscando avançar e proporcionar estratégias satisfatórias que, em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios. Esse documento foi organizado pelo grupo de trabalho composto por profissionais estudiosos da Educação Especial de diferentes estados do Brasil.

De acordo com Carvalho (2010), quando há a reforma da escola e a reorganização do projeto político pedagógico de orientação inclusiva e de práticas envolvidas com o desenvolvimento de todos, nota-se a preocupação com a individualidade de cada sujeito. Isso significa a máxima integração para a diminuição da discriminação.

Na esteira das ações vividas, pode-se pensar a construção de respeito à dignidade humana e o próprio compromisso deste envolvimento. Essa dinâmica necessita ser bem orientada, pois se tratam de ações que configuram uma preocupação universal. Considera-se de grande relevância a problematização trazida por Mittler (2003, p. 24), quando afirma que: “uma coisa é clara, as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”. Esse relato descreve a dura realidade de nosso cotidiano social e educacional.

Diante dessa realidade, e acompanhando o procedimento político decorrente de diferentes ações, na atuação do governo brasileiro regente entre 2003 e 2010, os documentos

implementados voltam-se à Educação Inclusiva quando se referem aos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou pessoas com deficiência. Como podemos perceber, o conceito de Educação Inclusiva trata de um compromisso de educação para todos. Coll (2004, p. 15) indica que:

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão.

Vale ressaltar que esse levantamento faz um apanhado das legislações anteriores até a inserção da política nacional de *Educação Especial* na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001) nas instituições de ensino. Diante dessa breve revisão histórica e atentando para a *Educação Especial* no aspecto da perspectiva inclusiva, percebe-se que a sociedade, bem como as instituições de ensino, necessitam rever o que realmente acontece quando se comprometem com a pessoa sob esta perspectiva. A escola, na perspectiva inclusiva, constitui uma mudança educacional. Comungando com tal ideia, Coll (2004, p. 29) afirma que:

O movimento das escolas inclusivas propõe-se a impulsionar uma mudança profunda nas escolas, permitindo que todos os alunos sem discriminação, tenham não só acesso a elas como também a uma resposta educativa adequada às suas possibilidades.

Muito se tem discutido a respeito dos direitos iguais para todos e as instituições de ensino são os locais analisados constantemente nesta temática. Todos os alunos devem estar na escola e esta precisa adequar o seu processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva inclusiva. Pode-se analisar a história de conquistas, olhando tanto para o crescimento da sociedade quanto para a escola, como um caminho de grandes possibilidades de alargamento social. Conforme consta no presente documento (2008, MEC¹– SEESP²-2008), no capítulo I:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença de valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias da produção da exclusão dentro e a fora da escola.

² SEESP: Secretaria da Educação Especial.

Além dos avanços conquistados nessa caminhada, outro aspecto relevante a ser descrito são os objetivos claros e precisos do documento em questão. O documento apresenta a preocupação do acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na rede regular de ensino, bem como respostas a respeito da garantia da transversalidade da *Educação Especial*, da Educação Infantil até ao ensino superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização; participação da família em todo o processo; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; formação de professores e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. No capítulo V, fica declarado que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No Brasil, as políticas públicas estão assumindo um papel fundamental de conquistas que são de direito para as pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Em referência a esse debate, e considerando todos os movimentos, é preciso descartar nomes e enfeites para a *Educação Especial* e para a Educação Inclusiva. Temos que efetivar esforços para que realmente algo aconteça e que o respeito impere em nossa sociedade.

Para Rozek (2010), muitos são os modismos envolvendo a *Educação Especial*. Podemos dizer que novas nomenclaturas surgem com o mesmo discurso. Assim sendo, a mudança nas práticas pedagógicas não basta para reconhecermos o aluno incluído. Segundo Forgiarini (2013, p. 55), “faz-se, refletir sobre o papel da escola no processo inclusivo e, assim, verificar como ações desenvolvidas em prol da inclusão determinam a forma de perceber os sujeitos incluídos”. Portanto, percebe-se que, de fato, o foco deve estar nas possibilidades de conquistas em um panorama de melhorias e não de resistências.

Como bem salientam Jesus e Alvez (2011, p. 27), “temos que ter clareza de que precisamos de melhores soluções para as discrepâncias entre a realidade e as expectativas. Há de se correr riscos, criar rupturas, andar no fio da navalha”. Além disso, torna-se imprescindível que o discurso e o compromisso de uma escola de qualidade se efetivem.

Na compreensão de Rozek (2010), o momento exige uma atuação da escola e dos profissionais que estão envolvidos no processo educacional. Faz-se necessário refletir sobre as

compreensões em relação ao processo inclusivo, a fim de modificar a escola que nos deparamos na atualidade, instituições essas que ainda atentam primeiramente para deficiência e depois para o sujeito.

Muitas são as investigações acerca da *Educação Especial* que causam constantes debates e discussões. Com a finalidade de promover o entendimento e a identificação de conceitos que abrangem essa temática, é de suma importância o reconhecimento das palavras: educação de excepcionais, *Educação Especial*, escola inclusiva, inclusão, inclusão escolar, Educação Inclusiva e perspectiva inclusiva.

Ao longo de nossa trajetória histórica, a *Educação Especial* foi tratada como ação de segunda ordem. Havia um distanciamento das instituições de ensino regular por se tratar de uma temática com preocupações voltadas para o assistencialismo. A LDBEN nº 4.024/61, em seu artigo 88, refere que a educação dos excepcionais receberá atendimento especial. Naquele período, vivia-se em uma realidade em que não se reconhecia os sujeitos em sua diversidade. A escola e o sujeito com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais viviam distantes. Na verdade, parecia não haver relação entre eles. Assim, buscando conhecer as terminologias usadas em uma estrutura linear de avanços, apareceram questões impactantes relacionadas à ação de humanizar. O ato de pensar sobre essa realidade implica fortemente em nossa formação como seres humanos. Rozek (2010, p. 103) afirma que:

O ser humano age e reage às coisas com base nos sentidos que estas têm para ele. Isto inclui todos os objetos do mundo físico, outros seres humanos, instituições, ideias, concepções, atividades e outras situações que encontra na sua vida cotidiana de relações.

Dessa forma, de nada adianta modificar-se a terminologia e a prática continuar da mesma forma. O uso de determinadas palavras implica determinados sentidos para o assunto e o direcionamento das ideias. Para esclarecer a compreensão de vários termos utilizados em nossas políticas até a chegada da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), brevemente, serão retomados os subtítulos do percurso dessas nomenclaturas.

Quanto à *educação de excepcionais*, identifica-se que seu significado está voltado para o sujeito anormal, que apresenta deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental; que apresenta uma deficiência. A partir desse entendimento, e pela abrangência do sentido da palavra, a educação para crianças excepcionais acontecia de maneira diferente, pois elas não eram iguais aos outros, justamente por ser atribuído o conceito de excepcionais,

estampado na nomenclatura de “normais” e “anormais”. Em geral, o que se postula é o aspecto de anormalidade. Mazzotta (1973, p. 1) ilustra bem esse tipo de crença, ao afirmar que:

[...] As pessoas que apresentam respostas muito diferentes daquelas que são esperadas, ou que são consideradas importantes para o grupo social, passam a ser vistas ou até mesmo estigmatizadas como “anormais”, já que não se conformam às normas e valores estabelecidos.

Percebe-se este desrespeito às diferenças desde meados do século XIX, e isso se perpetua até hoje. Kassar (2011) descreve em seus estudos que, mesmo tendo conhecimento de registros de matrículas de alunos com deficiência em escolas privadas e estaduais, desde o final do século XIX, as instituições especializadas surgem como referência para o atendimento a sujeitos com deficiência sem nenhum destaque para as demais instituições de ensino regular.

Nesse descompasso dos direitos humanos, os sujeitos anormais viviam à margem da sociedade por serem “incapacitados”, “deficientes”, “inválidos”, acreditava-se que essa condição seria imutável (MAZZOTTA, 1973). Conforme consta em nossa história, algumas ações assistencialistas demonstravam atenção em benefício do sujeito com deficiência, aproximando-o da relação, do cuidado, de proteção.

Evidentemente que toda relação social faz-se presente em cada ato. Proteger não é integrar. Há, porém, que se considerar o que Raad (2007, p. 20) aponta: “Quanto mais as pessoas pensam que necessitam de cuidados, mais se submetem às normas e à tutela de uma produção médica industrial”. Ou seja, no momento em que temos pessoas que necessitam de atenção, cuidado, envolvimento e atendimento, há a responsabilidade de desenvolvê-las como pessoas em uma sociedade de forma digna e humana.

Nesse sentido, é oportuno relatar que, do ponto de vista educacional, os sujeitos com deficiência necessitam ser vistos como indivíduos, com suas diferenças e limitações, como todos os seres humanos e não por uma classificação de “normais” e “anormais”.

Pensar a *Educação Especial*, hoje, é ter o conhecimento de seu percurso histórico. Em 1854, atestam-se importantes indicadores ao atendimento escolar especial aos portadores de deficiência. Em 1874, surgiram instituições para realizar o atendimento aos sujeitos com deficiência; em 1950, muitas instituições especializadas foram criadas para atender à demanda da *Educação Especial*.

Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, no artigo nove, delimitou-se que os alunos da *Educação Especial* eram sujeitos que apresentavam deficiência física ou mental ou sujeitos com atraso quanto à idade. Em decorrência desse entendimento, ficou sob a responsabilidade da *Educação Especial* o atendimento de crianças sem a necessidade do parecer de deficiente. Neste mesmo período, temos a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP).

A *Educação Especial* consolidou-se como modalidade de educação a partir na década de 90 e foi oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, 2008a). Idealizar a *Educação Especial* como modalidade é importante, mas deve-se ter o compromisso de analisar a educação como uma só, que não pode jamais ser vista como um subsistema à parte (CARVALHO, 2011).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, estiveram presentes vários países, inclusive o Brasil. A preocupação estava voltada para quem teria o compromisso com a Educação. Coube ao país a responsabilidade de asseverar a educação para todos. Em 1994, através do documento *Política Nacional de Educação Especial*, fundamentado nos princípios de normalização, fica constituído o impedimento para inclusão educacional e social. O atendimento em *Educação Especial* deveria acontecer em escolas e classes especiais, em atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos, e o acesso do sujeito com deficiência à rede regular de ensino estaria condicionado às condições do sujeito.

A partir dessa consideração, só poderiam ingressar em classe comum os portadores de necessidades especiais que possuíssem condições de acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Tal contingente é apresentado de forma segregativa, pois o que se via, na época, era uma grande quantidade de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola. Consequentemente, os estudantes, público-alvo da *Educação Especial*, estavam matriculados em escolas e classes especiais.

Mudanças conceituais aconteceram, ou seja, percebe-se um processo de reflexão quanto às questões voltadas para o efetivo direito de todos à educação. Com avanços e tropeços, por muitos anos, a *Educação Especial* foi a forma mais adequada para o acolhimento de alunos com deficiência ou aqueles alunos que não se adaptavam à estrutura rígida do sistema de ensino (PNEE, 2008).

Nesse cenário, a *Educação Especial* foi ampliando espaço para novos conceitos e perspectivas, visando instituir o compromisso de uma educação para todos, sem discriminação de nenhuma espécie. Mazzotta (1982, p. 11) refere-se aos objetivos da *Educação Especial* por

estarem alicerçados na igualdade de oportunidades e de atendimento que respeite as diferenças individuais e as necessidades educacionais de cada aluno. O autor afirma, ainda, que a ideia básica de uma educação para todos não deve se perder “a responsabilidade de todos aqueles que atuam neste campo, no sentido de não permitir que essa ideia seja destruída pela confusão e controvérsia”. Ainda que por caminhos diversos, é preciso não perder de vista a premissa básica dessa ideia.

Sendo de responsabilidade social, os dizeres de Mazzotta defendem a proposta de atendimento adequado para todos os indivíduos. É oportuno salientar que, ao se refletir sobre o desenvolvimento da escolarização dos alunos excepcionais e da *Educação Especial* no Brasil, a ideia do século XXI continuará buscando a integração física, funcional e social do indivíduo.

A verdadeira função de se pensar sobre a trajetória da *Educação Especial* não deve ser de encontrar a melhor nomenclatura, mas, sim, a de criar condições de práticas satisfatórias para o desenvolvimento da qualidade do ensino e respeito à subjetividade. Concordo com Forgiarini (2013) quando se refere à relação da *Educação Especial* com a proposta inclusiva nas escolas regulares.

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, reafirma o amparo ao direito à diferença, na igualdade de direitos. Segundo Mantoan (2011, p. 5), “a implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, precisa que a inclusão se concretize nas escolas comuns”. Considera-se que o grande desafio seja articular uma mudança em ambientes conservadores, a fim de auxiliar na construção do conhecimento de todas as pessoas inseridas neste processo.

Para isso, é fundamental entender o que é proposto na escola inclusiva, na inclusão escolar e na Educação Inclusiva para a chegada da nova tendência para práticas voltadas para perspectiva da Educação Inclusiva. Com base nessas categorias, é compreensível remeter o estudo ao perfil da escola contemporânea. Esse movimento, como já foi esclarecido, acontece no âmbito internacional. Trata-se, portanto, de ações que envolvam mudanças no modo de pensar e agir. Baptista (2011 p. 37) declara que: “No que se refere à ação pedagógica, o desafio da inclusão tende a reavivar nossa necessidade de qualificar a intervenção, fazendo da mesma um ato investigativo”.

Com o passar do tempo, e através de muitas lutas e incansáveis empenhos pelos direitos humanos, inicia-se o diálogo mundialmente conhecido de uma educação para todos (UNESCO, 2009). Convém ressaltar que a escola, na perspectiva inclusiva, está afinada com os direitos humanos, pois valoriza todos os sujeitos em sua essência mais humana, em sua

individualidade. No âmbito escolar, surge um grande desafio: aceitar “todos”. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069 (1990- 2012, p. 33):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Enriqueço a consideração do Estatuto da Criança e do Adolescente, citando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em que há um documento de extrema importância, citado anteriormente, elaborado por representantes de alguns estados brasileiros. Vale registrar que esse documento auxilia, de maneira geral, a compreender como se constituiu a *Educação Especial* para a perspectiva inclusiva.

Como aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a *Educação Especial* passa a agregar à proposta da escola regular, requerendo um atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, considera-se imprescindível atuar para a mudança. Segundo Mantoan (2011, p. 27), temos a obrigação de fazer valer a educação para todos e não precisamos ser corajosos para levantar a bandeira da inclusão. É justamente esse aspecto que temos que pensar, devemos de fato acreditar e modificar o ensino. A autora salienta ainda que: “Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso”.

Para tornar possível a continuidade da luta em torno da inclusão escolar, os movimentos e as energias devem estar voltados para a construção de uma escola que respeite as habilidades, as competências individuais, o processo educativo, com reconhecimento das diferenças, priorizando a cidadania global, sem discriminação.

Conforme Forgiarini (2013), a inclusão escolar deve ser uma ação bem quista nos olhares e nas práticas educacionais, a fim de superar a segregação existente em nossa história. Considera-se que a inclusão é uma possibilidade para o aperfeiçoamento da escola,

beneficiando a todos que nela estão. Dessa maneira, todos são chamados para essa responsabilidade.

Nesta concepção, faz-se importante reconhecer e valorizar a diversidade humana. A proposta das escolas na perspectiva inclusiva está na construção de políticas inclusivas, nos planos políticos pedagógicos, na democratização das aprendizagens, na formação de professores, bem como nas diferentes metodologias e práticas criativas. Esse abarcamento, através de um envolvimento social, oportuniza aos docentes e a toda comunidade escolar o conhecimento da filosofia democrática de trabalho da instituição, com ideais claros e responsáveis. Sobre a perspectiva inclusiva, Carvalho (2010, p. 63) aponta que: “Quando escolas decidem elaborar projetos políticos-pedagógicos de orientação inclusiva, produzem propostas que contém apostas na possibilidade de que todos podem aprender, embora sejam diferentes em seus ritmos e estilos de aprendizagem”.

Conforme a autora, as escolas que decidem pela perspectiva inclusiva e, dentro deste contexto, se espera- que a legislação não fique em primeiro lugar. O intento desta constatação é que não há o direito de escolha, os fundamentos ideológicos basearam-se na busca do olhar para o outro, pois se sabe que, de fato, a inclusão é de responsabilidade coletiva. Mendes (2010, p.106) afirma que:

A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a respeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

Essa afirmação traz um desafio ainda maior, o de incluir um aluno com suas diferenças no âmbito escolar. Segundo Lago (2007), na perspectiva de incluir, compreendem-se ações de aprendizado e de interações e transmissões sociais entre crianças de outro modo. Piaget (1973, p. 28) evidencia inúmeros benefícios nessa transmissão social entre o ser humano quando afirma que:

[...] se a transmissão social acelera o desenvolvimento mental individual, é porque entre uma maturação orgânica que fornece potencialidades mentais, mas sem estruturação psicológica feita, e uma transmissão social que fornece elementos e o modelo de uma construção possível, mas sem impor esta última num modelo acabado, há uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso; mas ela só efetua esta tradução em

função de interações entre os indivíduos e, por conseguinte sob a influência aceleradora ou inibidora dos diferentes modos reais destas interações sociais.

O autor mostra os benefícios da transmissão social da interação do ser humano. Assim, a formação humana se desenvolve a partir das relações que temos ao longo de nossa vida. A sustentação humana atende a esse pré-requisito: interação. Aprendemos constantemente com o outro e isso é essencial para a nossa constituição como pessoa.

Portanto, no atual contexto educacional, há *segregação*. A nomenclatura *Educação Inclusiva* que, em diversos momentos foi referida, ignora a função na qual a educação se constitui em uma sociedade. Se realmente a sociedade inclui, isso necessariamente não precisa ser dito, pois a sociedade é para todos. Andreozzi (2006, p. 50) relata a importância de refletir além do que é apresentado nos dias atuais. Não se trata apenas de alterar nomes e nomenclaturas, mas de repensar o que estamos fazendo para que o ensino de nossas escolas saiam do fracasso. A autora afirma que, ao propor uma Educação Inclusiva, nos deparamos com a exclusão nas escolas, mesmo que não seja dito explicitamente, “o que justifica o discurso de educação inclusiva é o fato de que a educação na modernidade não inclui socialmente os sujeitos, conforme propunham os ideais das revoluções burguesas”.

O sentido da segregação aponta para o fato de que todas as escolas recebem alunos em diferentes contextos e necessidades educacionais especiais. Quando isso não acontece, a visão de inclusão escolar se torna inexistente. Percebemos o compromisso das escolas em resgatar princípios fundamentais para o desenvolvimento humano. A escola necessita permitir que seus alunos vejam a sociedade tal qual ela se apresenta. Ao mensurar que no âmbito escolar ocorre a exclusão, geramos um desconforto imenso no aspecto dos valores necessários para a convivência social.

Carvalho (2010, p. 93) considera que:

Para traduzir esse compromisso sugere-se que a comunidade da escola pense e repense a sociedade que temos e a que queremos, em como a escola está, em relação ao como a desejamos; qual a prática pedagógica que se pretende viabilizar de modo a garantir a todos o direito de aprender a viver junto, numa concepção de educação para a paz e para solidariedade entre os homens.

A escola é um espaço de inúmeros aprendizados, assim sendo, a diversidade humana oriunda das relações, permitirá o desenvolvimento da ética, do respeito e da solidariedade. Para Mantoan (2013, p. 103), “as escolas de nível básico têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste e de todos os séculos dos séculos...”. Em lugar de distanciamento e de exclusão, é importante permitir a necessidade de conceber diferentes

propostas de problematização e participação de todos. Um dos pontos são os valores humanitários que beneficiam suas relações. Para a autora, um ensino de qualidade está pautado por solidariedade, cooperação e compartilhamento do processo educativo com todas as pessoas envolvidas.

Para atingir a qualidade educacional, cabe ao docente e às demais pessoas envolvidas construir personalidades que ponderem todas as suas ações, preservando o outro: “O ensino inclusivo se propõe a explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (2015, p. 105). Sob o prisma do ensino inclusivo, a escola é um cerne de mudanças e, neste sentido, a inclusão é um efeito da transformação do ensino regular.

Faz-se conveniente chamar atenção para os escritos de Viegas (2012, p. 45), ao declarar que “a abordagem da escola inclusiva consideraria a reestruturação da escola em termos pedagógicos, especialmente metodológicos e conceituais para atendimento das necessidades educacionais especiais de qualquer aluno matriculado”. Em consideração a essa citação, cabe destacar que, além da proposta da *escola inclusiva*, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e orientações inclusivas (CARVALHO, 2010) evidenciam importantes movimentos educacionais.

Assim, buscando conhecer a trajetória da *Educação Especial* na perspectiva da *Educação Inclusiva*, as leituras realizadas contemplam o enfoque pertencente a esse estudo. Desse modo, conforme afirma Macedo (2005, p. 22), “a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula”. Nesse contexto, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece que todos aprendem de maneira diferente.

O processo de aprendizagem acontece em diferentes ambientes e a todo instante. Todos os alunos estão inseridos ativamente no processo escolar. Quando há um distanciamento da apropriação das diferenças, a qualidade do ensino inexistente. No dia a dia da escola, práticas excludentes e segregadas são frequentes. É oportuno salientar que, para qualquer mudança, a presença de todos os envolvidos constitui um espaço de crescimento.

Já não cabe mais o enfoque de despreparo de nosso ensino para comprometimento das ações em nossas escolas. Viver esse período viabiliza um reconhecimento de respeito a todos. Para efetivação desse propósito, comunga-se com as ideias de Rogalski (2010) que atesta que a educação é um processo dinâmico e flexível e que permite que as pessoas interajam umas com as outras, a fim de desenvolver suas potencialidades. E esse tipo de experiência, faz com que o indivíduo se desenvolva integralmente como ser humano. Mantoan (2006) salienta que

reconhecer o outro como “o diferente” não basta, porque esse outro é sempre “um” outro e não “o” mesmo.

4.2 ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E/OU DEFICIÊNCIAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Ao analisar a relação da permanência dos sujeitos da Educação Especial em escolas comuns, percebe-se, nas palavras de Viegas, um entendimento coerente diante da realidade atual. Segundo a autora, “obviamente, entende-se que em alguns casos específicos, há necessidade de atender às demandas de Educação Especial dos indivíduos em espaços que contemplem as suas características específicas [...] com intervenções individualizadas” (VIEGAS, 2012, p. 45).

Piaget (2012), afirma que:

O desenvolvimento mental é uma construção continua, comparável da edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou a montagem de um mecanismo delicado, cujas as fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (2012, p. 4)

Com base nos estudos do campo teórico sobre o desenvolvimento do sujeito, fundamentado na epistemologia genética de Piaget, o conhecimento se dá por meio da construção de estruturas cognitivas. É através dessas estruturas mentais que o estabelecimento das relações ocorre. Para Piaget (1983, p. 11):

Cada criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo. As chaves principais do desenvolvimento mental da criança são: a) A própria ação do sujeito. b) O modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna, isto é, de formação dentro de sua mente de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior.

Nesse contexto, o conhecimento do sujeito varia conforme ele explora a realidade através da ação. Piaget, em toda sua obra, estudou o desenvolvimento da criança e do adolescente, a fim de compreender como a criança constrói um modelo de mundo a cada período de sua vida.

O desenvolvimento humano pressupõe a interação com o organismo e com o meio. A partir do movimento de condutas reflexas, a criança desenvolve, nesta interação, hábitos, reações circulares e esquemas de ações que permitirão o desenvolvimento posterior das

estruturas cognitivas. Jean Piaget elaborou a Epistemologia Genética para explicar a Gênese do Conhecimento. Esta teoria abrange um estudo das origens do conhecimento desde o nascimento até o pensamento formal. Piaget, através de sua caminhada de investigação, procurou entender como o ser humano pensa. Em acordo com este referencial teórico, pretende-se demonstrar que o desenvolvimento do sujeito, para o autor, acontecerá de forma evolutiva.

Em suas pesquisas, Piaget apresenta o desenvolvimento do indivíduo através de quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operações formais. No primeiro estágio, que varia de 0 a 2 anos de idade, o sujeito tem esquemas de ações elementares. Esses esquemas de ação se enriquecem e ficam complexos à medida que o conhecimento prossegue. Neste período, o bebê exercita o reflexo de sucção e, a partir deste reflexo, a assimilação dos objetos generaliza-se até o nascimento das condutas diferenciadas. Crianças com alguma necessidade especial e/ou deficiência podem apresentar limitações estruturais, como dificuldades de coordenar esquemas de ação para alcançar objetivos desejados e resolver situações-problema (MANTOAN, 1997).

Piaget considera que qualquer estímulo para atuar deve ser assimilado pelo organismo. Este processo de assimilação designa a ação do objeto, assim como a acomodação designa a ação do sujeito. A ação que acontece neste período é inseparável de um ato de assimilação e apresenta esquemas primários e secundários que tendem a solidarizar-se ou combinar-se cada vez mais a partir do momento que os esquemas se tornam mais flexíveis e complexos. Por exemplo: o esquema de sugar corresponde ao saber sugar, independentemente do que é sugado. Os novos esquemas de ações resultam sempre dos anteriores de maneira que implicam as coordenações presentes.

Os esquemas assimilam os objetos ou se acomodam a eles, transformando-se em novos esquemas para voltar e assimilar. Isso acontece de tal forma que este momento Piaget aponta como uma primeira “classificação” do mundo.

De acordo com Piaget, o processo de assimilação e acomodação resulta na adaptação, que ocorre sempre que o organismo se transforma em relação ao meio. Há um interjogo dos mecanismos de acomodação e de assimilação. A criança neste estágio utiliza-se da própria realidade e de instrumentos perceptíveis e motores para desenvolver sua inteligência, essencialmente, individual e puramente vivida no presente, pois ainda não desenvolveu a função simbólica. É notória a importância das relações e das trocas sociais com os pais, adultos e pares.

Piaget (1943) descreveu em seus estudos, juntamente com Barbel Inhelder, que o sujeito poderia apresentar uma “construção mental inacabada”, mas os estágios seriam sucessivos durante o desenvolvimento, proporcionando sua continuidade. Nesse sentido, Inhelder (1963) descreve que o que se diferencia de sujeito para sujeito, com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência, é a velocidade do ritmo de construção das estruturas do conhecimento, e se deve observar caso por caso.

A representação mental, decorrente da função simbólica, está ausente no período sensório-motor, o seu surgimento marca a transição para o segundo estágio, o pré-operatório. O surgimento de função simbólica torna possível a aquisição da linguagem e dos signos coletivos. Tendo em vista que estamos nos referindo aos sujeitos, pode-se pensar como ocorre esta aquisição da linguagem com crianças surdas. Coll (2004, p. 177) afirma que “é preciso destacar em primeiro lugar que as estruturas básicas de conhecimento da linguagem também operam nos surdos”. O autor complementa que, para as crianças surdas, quando os pais utilizam sinais, esta aquisição acontecerá de forma espontânea e que a relação que existe entre a criança surda e a criança ouvinte é semelhante na questão linguística, em virtude da linguagem falada da família.

Uma das condutas desta fase é a imitação que, segundo Piaget, resulta de uma constante assimilação dos modelos e esquemas suscetíveis de se acomodarem. Ele destaca a diferença entre a imitação na presença de um modelo e a imitação diferida, na ausência dele. Na obra “A Formação do Símbolo”, Piaget (1971, p.81) afirma que: “a imitação desliga-se de ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboçar atos. A imitação atinge assim os primórdios do nível representação”.

No início, a atividade representativa é limitada, pois as relações importantes entre a criança e o objeto começam pelo eu (egocentrismo) e se caracterizam pela ausência de diferenciação e coordenação de pontos de vista. O sujeito fica centrado no seu próprio “eu”. O pensamento que a criança apresenta caracteriza-se por um pensamento egocêntrico focado em suas *centrações*.

A *descentração* gradual da assimilação egocêntrica é visível nos jogos simbólicos neste período e em união com a imitação representativa. Esta *descentração* do pensamento infantil é intermediária entre o pensamento operatório, o que Piaget chama de pensamento intuitivo. Piaget destaca três fases deste processo: na primeira, o pensamento é pré-conceitual, a criança não consegue reunir os objetos a não ser por duplas ou por pequenos conjuntos, sem seriação nem correspondência serial; na segunda, a criança já encontra tanto a ordem quanto a

correspondência serial, mas apresenta dúvidas quando se destrói a figura que acaba de construir; e na terceira, a operatória, perceberemos no estágio seguinte, quando a correspondência é conseguida e a equivalência se conserva, quaisquer que sejam as transformações da figura. A imitação, neste período, dá-se na representação figurada do modelo que precede sua cópia. Como já referido, a imitação diferida a qual Piaget se refere é a ação que não necessita do objeto para imaginá-lo ou desenhá-lo.

Estas características aparecem junto com o jogo simbólico e com a aquisição da linguagem. Neste momento, o jogo simbólico é fundamental para o jogo infantil, pois é com isso que a criança encontra condições de perceber o significante e suas significações (do significado). Este significado no jogo permite à criança reviver suas experiências passadas.

Diante dessas possibilidades de desenvolvimento, pode-se facilitar o convívio das diferenças. Através das ações, todos podem construir seus conhecimentos e desenvolverem sua inteligência.

Piaget (1971, p. 207) considera:

O jogo infantil é simplesmente de expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva e o produto da assimilação dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar. Nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento ao nível do pensamento operatório ou racional.

De acordo com a função semiótica, temos o pensamento da ação e a criação de alguma forma de representação. Piaget afirma que a linguagem já está elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento. A linguagem também comporta uma lógica, ela não constitui uma origem da lógica, mas se pode dizer que é estruturada por ela. À medida que a criança cresce, a linguagem evolui. Neste estágio, observa-se que a criança, muitas vezes, fala sozinha enquanto brinca. Esta ação com a verbalização são esquemas verbais que passam gradativamente do pensamento explícito para o pensamento interiorizado.

Cada ação realizada significa a coordenação de esquemas adquiridos anteriormente. A ação do desenho é uma delas. A criança, no início deste estágio, faz garatujas quando lhe oferecem materiais para desenhar, progressivamente a imagem mental é colocada no papel. Para Piaget e Inhelder (1999, 1966, p. 57), a criação gráfica evolui a partir da repetição de memória de um modelo.

A criança realiza movimentos de imitação e repetição dos movimentos dos adultos. Conforme Luquet (1999, 1927, p. 58), o desenho passará por quatro fases de evolução. A

primeira fase é denominada como realismo fortuito, quando acontecerá uma descoberta do desenho durante sua produção. A segunda é o realismo gorado, que tenta imitar algo que ficou em sua memória, mas ainda fora do contexto. Em seguida, o realismo intelectual, quando a criança desenha atributos conceptuais do modelo, não se preocupando com os aspectos visuais. Por volta dos 8 ou 9 anos, ocorre a quarta fase, que não acontece neste estágio, mas no seguinte, que é o realismo visual, em que há a descoberta da perspectiva, o desenho deixa de apresentar o que é visível.

Neste período, nota-se a ausência de noções de conservação. Por volta dos 6 anos, a criança demonstra perceber os princípios de contagem, mas ainda não é capaz de demonstrar um pensamento reversível. Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é um processo temporal. No que se refere ao desenvolvimento de crianças com necessidade educacionais especiais ou com deficiência, entender o processo de desenvolvimento, respeitando o seu ritmo, contribui no sentido de acreditar que esse processo ocorrerá e o que difere é o tempo. Frente a esta afirmação trazida pelo autor, pode-se destacar a importância de valorizar as potencialidades do aluno e suas conquistas que são infinitas.

Em cada estágio do desenvolvimento, a criança amplia suas relações, possibilitando assim sua evolução. Piaget (1981) afirma que o processo de construção do número é paralelo ao desenvolvimento da lógica e que o nível pré-lógico corresponde ao período pré-numérico. Bem como todas as condutas adquiridas neste estágio, o início do processo de construção do número está presente neste período.

Conforme Golbert (2007, p. 95):

Durante o período pré-operatório, o pensamento recai sobre coleções sincréticas, simbolizadas por exemplares. Não há ainda, noção de número, pois a cardinalidade e o princípio da abstração não estão elaboradas. Já a intuição, que nada mais é do que pensamento com imagem visa sobre configurações de conjunto, dando lugar à progressiva quantificação e aos primórdios da representação numérica.

Quando apresentamos para as crianças conjuntos, exercitamos seus pensamentos sobre o número, ao desconsiderar a “propriedade de número”, com vários conjuntos, bem como abstrair a cor e outras propriedades. Neste momento, quando estes esquemas se consolidam no pensamento da criança, temos o surgimento do que Piaget chama de Abstração Empírica, a criança focaliza apenas em uma propriedade do objeto e ignora as demais. Quando a criança faz a abstração do número, temos o que Piaget caracteriza como Abstração Reflexiva, que envolve a construção das relações entre os objetos. O autor afirma que no âmbito da realidade

psicológica da criança não é possível que um dos tipos de abstração exista sem que outro esteja presente.

Kamii (1966, p. 17) traz o exemplo de Piaget ao afirmar que:

A criança não poderia construir a relação diferente se não pudesse observar propriedades de diferença entre objetos. Da mesma forma, a relação dos dois seria impossível de ser construída se as crianças pensassem que os objetos reagem como gotas d'água. Por outro lado, a criança não poderá construir o conhecimento físico se ela não tivesse um sistema de referência lógico matemático que possibilitasse relacionar novas observações com um conhecimento já existente. Para perceber que um peixe é vermelho, a criança necessita possuir um esquema classificatório.

Este esquema classificatório faz com que o sujeito diferencie o vermelho das demais cores, assim como o peixe de todos os outros objetos que já viu. Com base nessa afirmativa, a abstração reflexiva não pode acontecer isoladamente. Uma fica interligada à outra para surgir o número, a abstração empírica e a abstração reflexiva. Mesmo quando o sujeito está aprendendo pequenos números, ele prosseguirá para maiores. E é evidente que, com a abstração empírica, fique difícil que os números sejam aprendidos pela abstração reflexiva, entendendo assim sua estrutura numérica.

Por volta de 6-7 anos, essa modificação pode ser observada quando a criança começa a operar em pensamento. Inicia-se o terceiro estágio, chamado operatório concreto. É neste estágio que se nota a redução da fantasia, tanto no jogo como na compreensão do real, e a utilização crescente de procedimentos e busca de respostas decorrentes de estruturação lógica. Golbert (2007) acrescenta que, em torno desta idade, o pensamento atinge maior mobilidade e reversibilidade e o sujeito chega às operações mentais. Para Piaget (1999, p. 183), “as operações tais como a reunião de duas classes ou adição de dois números são ações escolhidas entre os mais gerais interiorizáveis e reversíveis. Nunca são isoladas, porém coordenáveis em sistemas de conjuntos”.

As ações que o indivíduo realiza consistem em transformações reversíveis. A reversibilidade é a inversão de toda a operação. Neste período, a criança supera os esquemas adquiridos anteriormente para poder raciocinar de forma lógico-matemática. Torna-se capaz de identificar, classificar, seriar, de estabelecer correspondência termo a termo e, conseqüentemente, fazer conservações e usar e compreender os números. Piaget explica que a noção do número será construída quando a criança reconhecer os conjuntos e o progresso desta ação. Neste estágio, a criança, após ter construído o conhecimento lógico-matemático, consegue representar através de símbolos ou com signos.

A seriação operatória deriva de correspondências seriais de duas ordens. A classificação se constitui desde esquemas sensório-motores, abrangendo outras diferentes etapas. Piaget (1999) destaca as três etapas: a primeira é a da distribuição dos objetos a partir de diferenças individuais, mas justapondo-os espacialmente em fileira; a segunda etapa forma pequenos conjuntos sem forma espacial que podem diferenciar-se em subconjuntos; e, por volta dos 8 anos, acontece a terceira etapa em que há a classificação operatória.

O número surgirá para a criança através das conexões de seriações e inclusão de classes. Neste estágio a criança necessita de experiências concretas para realizar as suas ações. Para Piaget, a natureza do número é estabelecida em uma distinção entre dois tipos de conhecimento lógico-matemático. O conhecimento físico é o conhecimento da realidade externa de seus objetos. No momento em que se apresenta uma plaqueta vermelha e uma azul, para poder notar a diferença, há um exemplo de pensamento lógico-matemático. Este pensamento ao qual Piaget se refere é o pensamento mental e o sujeito adquire-o por volta dos 12 anos, quando ingressará ao próximo estágio, o das operações formais.

Neste período, o sujeito raciocinará não somente pelo real, mas pelo possível, pensando a partir de hipóteses, o que constitui o raciocínio hipotético dedutivo. Piaget (1973) aponta que “a primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre os objetos” (p.48). Adquirindo estas estruturas, neste período, o adolescente utilizará a combinatória que permite combinar entre si objetos ou fatores, ou noções de proporções, e raciocinar sobre os problemas dados levando-os a superporem as operações elementares a um novo sistema de operações proporcionais. Nesta construção, observa-se a consistência de operações de classes e números. Através disso, resultam as inversões e reciprocidades.

Todas as mudanças de perspectiva são essenciais tanto do ponto de vista afetivo quanto do ponto de vista cognitivo. Além das estruturas do pensamento avançarem, a pré-adolescência apresenta uma aceleração do crescimento fisiológico, bem como uma dimensão a mais na maneira de lidar com as situações de valores ideais ou supra individuais.

Neste momento, o adolescente apresenta capacidade de formar esquemas conceituais abstratos como amor, democracia, fantasia, justiça, esquemas e operações mentais que seguem princípios da lógica formal. É neste estágio que o adolescente torna-se consciente de seu próprio pensamento. É preciso, contudo, reconhecer que sujeitos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências desenvolverão sua autonomia em seu tempo e conforme suas possibilidades.

Conforme Piaget (1999, p. 131):

A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que caracterizam possam variar de um indivíduo para o outro. O desenrolar dos estádios é, portanto capaz de motivar acelerações ou atrasos, mas a ordem de sucessão permanece constante nos domínios. Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjuntos em função da qual se explicam as principais reações particulares .

Baseados em dados citados anteriormente, podemos afirmar que os estágios descritos auxiliam o reconhecimento de como acontece o desenvolvimento do sujeito. Neste momento, não busco trazer para o sujeito a nomenclatura de uma necessidade ou de uma deficiência específica. Inhelder e Piaget contribuem para o estudo através de suas investigações: os adolescentes aos 13 e 14 anos, com limites superiores ao da deficiência mental, estagnaram o seu desenvolvimento cognitivo no estágio operatório e em nenhum dos sujeitos houve manifestação do funcionamento cognitivo para nível formal.

Conforme estudos de Piaget, um conhecimento tem sempre por base outro conhecimento. Mantoan (1997) aponta, através de seus estudos sobre Piaget, que “o conhecimento vai sendo sintetizado pouco a pouco, pela integração com os anteriores e que cada sujeito deve ser respeitado na sua autonomia intelectual” (1997, p. 122).

Importa observar que nos estudos de Piaget e de Inhelder verificou-se uma notável regularidade nas crianças com atrasos evolutivos das crianças “normais”. Na pesquisa, realizada com 150 crianças, não foi encontrado nenhum caso de crianças que chegaram à conservação do peso sem antes chegar à conservação da matéria.

Parto da compreensão de que se conhecermos e respeitarmos o desenvolvimento do sujeito, muitas nomenclaturas que vêm agregadas com o João, Maria e Fernando, entre outros, serão direcionadas para um segundo plano. Desse modo, não tento descartar a importância de pareceres e diagnósticos, mas com relação ao sujeito. Este capítulo foi construído sob a lente do desenvolvimento do indivíduo. Assim, faz-se necessário contextualizar todo o desenvolvimento do indivíduo em uma dimensão geral.

É, portanto, em termos de conhecimento sobre o desenvolvimento, que remeto a importância deste capítulo. Conhecer o indivíduo é entender em que momento do desenvolvimento ele está, do ponto de vista do desenvolvimento. Quanto mais conhecemos, melhor atuamos. Sendo assim, compreender o desenvolvimento do sujeito, seu comportamento e potencial, corrobora para a análise dos dados para essa pesquisa.

A partir da perspectiva piagetiana, senti a necessidade de acrescentar a abordagem Sócio-histórica para colaborar na análise dos dados e na contextualização do tema em questão. Desse ponto de vista, tenho a intenção de incluir as ideias de Vygotsky por ser uma

teoria indispensável quando tratamos de estudos voltados para crianças com deficiência. Em produção preocupou-se em compreender as questões de interação social e também relações afetivas do sujeito, bem como, a análise sócio genética do desenvolvimento (SARMENTO, 2008).

Vygotsky aprofundou seus estudos na área da Psicologia em um momento significativo no contexto vivido na Rússia. Pensando em tudo o que acontecia naquele período, a constituição de uma nova ideia de homem, se fazia necessária. Diante da revolução, a Psicologia contribuiria para análise dos problemas que aconteciam com o ser humano. A Psicologia estava sempre muito presente em sua vida, bem como a escolha por demais interesses, como: História, Filosofia, Direito e Medicina. No ano de 1917, seu envolvimento maior foi para a área pedagógica, estética e a psicológica. Desde muito cedo, aos quinze anos, Vygotsky era considerado como o pequeno professor.

O autor demonstrava clareza e determinação em seus estudos, seus objetivos estavam voltados para a elaboração de uma Psicologia que compreendesse o ser humano, e isso deu-se por meio da relação biológica e do contexto histórico-cultural (SARMENTO, 2008). Blanck, ao escrever o prefácio do livro “Psicologia Pedagógica” (2003), explica que Vygotsky foi um psicólogo evolutivo e educativo, mas além de sua principal função, atuou como:

[...] brilhante crítico literário e artístico, psicólogo da arte, estudioso dos problemas da psicologia dos sentimentos do ator de teatro e do psicólogo das crianças, eminente educador e professor, crítico sagaz, refinado terapeuta, psicopedagogo de criança portadoras de deficiência, neuropsicólogo e pesquisador do funcionamento normal e anormal do cérebro e do psique, psicólogo experimental, epistemologista historiador da psicologia, um grande psicólogo geral, psicólogo cultural, transcultural e comparativo, um destacado teórico da psicologia do pensamento da linguagem, um estudioso do judaísmo e dos evangelhos e também um sociólogo que estudou a relação entre a psicologia e os grandes movimentos históricos do século XX, o socialismo, o comunismo, o fascismo e o capitalismo (2003, p. 16).

Tendo como base trabalhos, livros e materiais deixados por Vygotsky e parceiros, como Luria e Leontiev, conseguimos hoje, no século XXI, apontar estudos valiosíssimos do desenvolvimento humano. Sua bibliografia revela a importância do contexto social para o desenvolvimento do sujeito. Luria (1992) afirma que toda abordagem teórica do colega estava relacionada com as questões culturais, históricas e instrumentais. E acrescenta que: “[...] os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade se organiza, as tarefas que são propostas à criança e com as ferramentas físicas e mentais que são oferecidas à criança para dominar tais tarefas” (1992, p. 49).

Para o autor, todas as crianças passam por um estágio de desenvolvimento “natural”, sendo assim os processos cognitivos acontecem em dois níveis: processos cognitivos inferiores, ou no plano natural, e os processos cognitivos superiores ou mediados. Os processos no plano natural ocorrem de forma rápida, sem mediação humana, por meio da percepção visual e por estímulos do ambiente. Segundo Vygotsky (1999) esse movimento dá-se ao ritmo da maturação. Já os processos cognitivos superiores ou mediados acontecem pelas interações social e cultural. Sob este viés Mazzotta (1982), faz uma relação com questões voltadas para educação do sujeito:

A educação de um indivíduo procede de situações capazes de transformá-lo ou de lhe permitir transformar-se. Tais situações de educação são determinadas por um grande número de fatores e constituem um conjunto muito complexo, tanto no espaço como no tempo. Assim, uma situação de educação pode ser permanente ou ocasional e pode ocorrer em locais os mais variados, tais como lar, na escola, na igreja, ao ar livre, etc. Por outro lado, é importante notar que a educação procede não só de situações não programadas, chamadas informais, que decorrem da própria vida do homem e da sociedade, mas também de situações programadas, formais, que se realizam através de instituições sociais que procuram dirigir ou orientar o indivíduo para determinado fins (1982, p. 33).

Conforme Vygotsky, as funções psicológicas superiores da criança se manifestam em forma de comportamento coletivo, com a cooperação de outros sujeitos, e se transformam em funções individuais (1998). Nesse sentido, o autor evidencia que a influência dos contextos social, histórico e cultural no desenvolvimento do sujeito acontece por meio das interações sociais e culturais. Com relação ao trabalho voltado para perspectiva inclusiva, e partindo do estudo dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, concordo com Vygotsky (1999) ao afirmar que o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido é um mediador do desenvolvimento.

Pensar nas crianças com deficiência significa refletir sobre questões sociais, visto que são crianças, como já esclarecemos nesse trabalho, que se desenvolvem de outra maneira. Com efeito das relações sociais, os atos mediadores acontecem no cerne da cultura de maneira criadora e transformadora. Assim, pensando brevemente sobre este aspecto, entende-se que as reações são elementos importantes para formar o todo de um comportamento, ou seja, são respostas do organismo através das modificações do meio. Ao falarmos das implicações educacionais da teoria, o comportamento que o sujeito apresenta torna-se fundamental para toda e qualquer investigação. Existem comportamentos fundamentais em qualquer reação. O primeiro é a percepção, seguido da elaboração da excitação nos processos internos e, por fim,

temos, o que Vygotsky chamou de ação de resposta do organismo, que acontece geralmente pelo movimento chamado de motor (VYGOTSKY, 2003).

Vygotsky (2003) apontou que, na composição do sujeito, serão perceptíveis reações herdadas ou inatas que surgem no nascimento ou durante o processo de crescimento. Analisou ainda que essas formas herdadas são divididas em dois tipos: “reflexos e instintos” (2003, p. 49). Nessa direção, é importante ressaltar que:

[...] as características distintas dos reflexos devemos destacar, em primeiro lugar, o fato de que é uma ação de resposta a qualquer excitação, em segundo que são automáticas, involuntárias e inconscientes, pois com frequência o ser humano não pode reprimir um determinado reflexo, em terceiro lugar na maioria das vezes eles são biologicamente úteis (VYGOTSKY, 2003, p. 50).

Em sua obra, Vygotsky aborda em detalhes os comportamentos que ocorrem após o nascimento da criança, estes comportamentos se desenvolvem por meio de condições biológicas e sociais. O autor ressalta que é “evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve” (2003, p. 75). Para Vygotsky, o ambiente social é autêntico e permite um crescimento satisfatório no que diz respeito à aprendizagem e ao processo educativo. Em relação ao que estamos levando em conta nesse projeto, a relação do professor em sala de aula demonstra que seu papel será de: “[...] organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (2003, p. 76). Conforme Vygotsky:

[...] geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes eram pressupostos: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeira constrói-se no coletivo em formação de relação entre as crianças, - depois se constitui como função psicológica da personalidade (2000, p. 28).

Estar imerso nesse processo educativo e de constantes reflexões sobre os papéis existentes nesse contexto de escolarização, faz com que percebamos que não existem situações passivas ou inativas e, sim, dinâmicas, já que o ambiente não é algo estático, rígido e invariável. Por isso, para Vygotsky (2003):

O meio é para o ser humano o meio social porque quando aparece, com relação ao homem, como meio natural, sempre estão presentes aspectos sociais determinantes. Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social (2003, p. 79).

Assim a busca dessa relação depende dos movimentos que acontecem entre o meio e o sujeito, do sujeito com o meio, do professor e sujeito e de ambos com o meio. Acontece, na visão de Vygotsky, um processo educativo trilateralmente ativo. É importante destacar que o processo de internalização do sujeito é extremamente ativo, portanto o psiquismo humano constrói-se através das relações sociais que o sujeito tem no decorrer de sua existência. Os espaços e as práticas educativas permitem a interação entre pessoas, e isso torna-se relevante para o desenvolvimento individual. Segundo Tacca (2011) a teoria Sócio-histórica permite que:

As relações sociais que apoiam as situações de ensino e de aprendizagem podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o seu agir no mundo. Facilitar aproximação e o acesso ao mundo cultural e simbólico será, portanto, preocupação constante da escola nas diferentes possibilidades interativas que pode organizar, para que as funções inicialmente intersicológicas alcancem a dimensão intrapsicológica (2011, p. 143).

Com base nos estudos, evidenciamos uma das descobertas de Vygotsky em relação ao desenvolvimento do sujeito: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta apresenta-se através de dois tópicos: a relação da aprendizagem e do desenvolvimento e os aspectos específicos existentes nessa relação. Na procura de esclarecimento do real significado da ZDP, o autor afirma que a criança aprende antes de frequentar a escola e isso acontece por meio das informações, relações, experiências e demais situações vivenciadas. Carvalho (2011) complementa a afirmação de Vygotsky: “Parte-se da ideia de que as crianças não chegam à escola como *tábulas rasas*. Elas sempre sabem muitas coisas, todos podem aprender, ainda que a seu modo e com ritmos diferentes” (2011, p.67).

Para compreender com dados específicos, Vygotsky apresenta dois níveis de desenvolvimento. O real, que tem relação com toda a bagagem cultural por meio das interações com o meio. Conforme afirma o autor, o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Proximal determinam aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que significam que estão no processo de maturação. Baseado nesse conceito, o autor afirma que: “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona do desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1999, p.113).

Vygotsky aprofundou investigações sobre o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, a “defectologia”. Dentro deste enfoque, os estudos direcionaram para as capacidades do indivíduo ao invés de suas limitações. Conforme explica Carvalho (2011):

As pessoas em situação de deficiência são representadas no imaginário social por suas “marcas”, tornando-se a parte pelo todo. Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade. Criam-se os preconceitos e os estereótipos que desencadeiam discriminações alicerçadas em juízos de valor, geralmente dicotômicos e que inscrevem as pessoas nas categorias de boas ou más, de melhores e piores, de contributivas ou dependentes e assim por diante (2011, p.34).

Para o psicólogo, as deficiências não são apenas de caráter biológico, mas elas se apresentam e se consolidam nas relações sociais. Os sujeitos não são menos desenvolvidos, o que acontece é que eles se estruturam de maneiras diferentes, necessitando de estímulos diversos. As reflexões em torno das investigações oferecem defesas importantes sobre a inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares, visto que são sujeitos em pleno desenvolvimento e com condições de aprendizados diversos.

No campo educacional, Vygotsky (1999) destaca a importância do reconhecimento do sujeito, a fim de descobrir os processos que colaborem com o seu desenvolvimento. Conforme apontado em seus estudos, a diferenciação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem se faz necessária. Para o autor, o aprendizado não é desenvolvimento, mas possibilita-o. Isso acontece por que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem.

Vygotsky (1999) é enfático quando se refere à relação da aprendizagem e do desenvolvimento. Ele afirma que, embora o aprendizado esteja diretamente ligado ao percurso de desenvolvimento do sujeito, a aprendizagem e o desenvolvimento nunca são realizados em igual medida. Na perspectiva vygotskyana, o aprendizado vai além da aquisição de capacidade para pensar, ele envolve muitas capacidades. Vygotsky afirma que quando a criança aprende, ela dá um passo para aprendizagem e dois para o desenvolvimento, isso quer dizer que “o desenvolvimento e aprendizagem não coincidem” (1999, p.109).

Trazendo o comparativo, entre os dois teóricos, destaco que tanto Vygotsky quanto Piaget referem-se à aprendizagem sendo diferente do desenvolvimento. Segundo Piaget (1999), a aprendizagem humana acontece no prolongamento do processo de desenvolvimento; para Vygotsky, o desenvolvimento ocorre de forma mais lenta e está atrás do processo de aprendizagem. Nas ideias de Vygotsky:

O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética (1999, p. 119).

É notório que Vygotsky envolveu-se muito no desenvolvimento e na relação de aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ou deficiência. Esse envolvimento aconteceu com estudantes cegos, surdos, deficientes mentais e estudantes que apresentavam necessidades específicas que demandavam real atenção ao desenvolvimento das potencialidades individuais. Interessante pensar sobre esse aspecto, pois Vygotsky acreditava que o desenvolvimento não se tratava de acumulação lenta de mudanças, mas sim, de um complexo processo dialético (1999). A partir disso afirmou que:

[...] para estudar o desenvolvimento da criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). Para estudar adequadamente o processo, então, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1999, p. 164).

Considerando que os docentes lidam diretamente com as aprendizagens dos sujeitos, cabe um envolvimento intenso em relação ao estudo referente ao desenvolvimento. De acordo com Mazzotta (1982, p. 15): “[...] não vejo como possível a compreensão da educação da pessoa com deficiência, através de contextos diferentes do da educação de qualquer ser humano”. Portanto as condições fundamentais do desenvolvimento são as mesmas para todos, embora os meios possam ser diferenciados. Interessante esclarecer que Vygotsky refere-se à teoria Sócio-histórica da seguinte forma:

Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocadas nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p. 176).

Em função de trazer nesta tese dois teóricos fundamentais para a questão do desenvolvimento do sujeito, considero importante o fato de Piaget ter apontado, fortemente em seus estudos, a questão do sujeito-objeto e da interação social que ocorre nesse contexto. Piaget, quando se refere à interação entre sujeito e os objetos e entre os sujeitos e outros sujeitos, afirma que: “[...] evidente que cada interação entre os sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros” (1965, p. 35). Os fatores sociais determinados pelas

interações entre sujeitos são equivalentes aos fatores mentais. É importante referir que os fatores mentais, abordados por Piaget, apontam para três aspectos fundamentais: o cognitivo, o afetivo e os sistemas de símbolos (que servirão de significantes).

Estes autores procuraram, através de suas investigações, apresentar resultados que colaborassem para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido tanto a Teoria Sócio-histórica, de Vygotsky, como a Teoria da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, propõem interpretações reais vistas no desenvolvimento no sujeito. Vale a ressalva de Steiner e Souberman (1999):

Piaget compartilha com Vygotsky a noção da importância do organismo ativo. [...] Piaget destaca os estágios universais de suporte mais biológico, Vygotsky se ocupa mais na interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos de comportamento (1999, p. 164).

Dentro desse panorama, Vygotsky e Piaget contribuem para a relação existente no trabalho com os sujeitos. Seja entre os sujeitos e seus pares, seja na relação professor e aluno. Considero de suma importância os estudos sociológicos de Jean Piaget (1965) e os estudos sobre interação social de Vygotsky para embasamento teórico desta pesquisa.

4.3 A APRENDIZAGEM DO SUJEITO

A aprendizagem de crianças com deficiências, em rede regular de ensino, é uma grande preocupação em nossas escolas. Temos consciência que esse cuidado deva atingir todas as crianças. Se, de fato, nos preocuparmos com a aprendizagem de nossos alunos, as crianças com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais estarão incluídas em “todos”.

Para Viegas (2012), a escola inclusiva deve passar por uma reestruturação pedagógica, metodológica e conceitual para atender às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno matriculado. Desta maneira, concordo com Viegas, no século XXI não basta mais atender, tem-se que efetivar a qualidade do ensino para todos os alunos, respeitando seus processos de aprendizagem.

A reflexão que proponho neste capítulo parte da aprendizagem do aluno. A educação trabalha com a formação humana e isso é um fator categórico para constantes estudo e pesquisa. Diante disso, a escola não contempla meramente um ensino dos conteúdos, afinal, existem muitos outros aspectos que vão além de conteúdos programáticos.

Se, por um lado existem os componentes curriculares, por outro existem aspectos que permitem o desenvolvimento de competências pessoais. Assim, fica evidenciado que, como afirma Mantoan (2006, p.45), [...] “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas”

Trabalhando na perspectiva de formação de pessoas, especificamente dos alunos de nossas escolas, esta ocorre através das relações, dos aprendizados, do desenvolvimento, entre outros aspectos. Por isso, a instituição de ensino que assume o compromisso de trabalhar com a diversidade, marca o seu nome na sociedade, não somente para ressaltar o sucesso ou mesmo para ser nomeada uma escola inclusiva, mas para que de fato contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos para uma sociedade digna. Freire (2011, p.58) chama atenção sobre este item: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Como educadores refletimos sobre a nossa responsabilidade e percebemos uma necessidade em rever nossa prática epistemológica. Becker (2001) salienta que a ausência de reflexão epistemológica faz com que o educador assuma as noções do senso comum. De modo semelhante, Freire (1980) defende que, muitas vezes, assumimos comportamentos automáticos em nossa vida. E isso também tem a ver com a nossa profissão. Quando agimos assim, não operamos de acordo com a curiosidade para o processo de conhecer. A partir do momento que temos curiosidade de um saber técnico, há um começo para operar epistemologicamente, caracterizado por Freire como “mente operando epistemologicamente”. Conforme Carvalho (2011, p. 51):

Para a maioria dos administradores, a inclusão está associada à expansão de matrículas, traduzindo estatisticamente pelo aumento das vagas nas escolas, ou seja, pelo número de alunos com deficiência nas turmas de ensino regular, sem a ênfase necessária à qualidade da resposta educativa da escola, para todos.

No bojo do desenvolvimento da qualidade do ensino, há propostas que reconhecem o respeito ao percurso do outro, seu ritmo e seu tempo, porém presenciam-se sinais de exclusões em nossos ambientes escolares. De acordo com a afirmação de Carvalho, e complementada por Mantoan, deve-se garantir a participação do aluno em seu processo.

Reinventar o modelo educativo e refletir sobre a qualidade do ensino se faz necessário e urgente. Jesus (2006) defende que: “precisamos pensar com os outros, de um longo e constante processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo

acontecer” (2006, p. 206). Talvez fundamental nos despirmos de certezas que obstruem o pensar e negam o aluno em suas infinitas possibilidades.

Piaget (1974, p. 69) afirma que:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade; se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

Não restam dúvidas que o trabalho que agrega respeito, colaboração, envolvimento, estudo e cooperação dos envolvidos pode auxiliar na transformação de nossas instituições de ensino. Em outras palavras, quando se assume o compromisso de formar pessoas, deve-se reconhecer os diferentes aspectos em que esse sujeito está inserido. Frente a isso, entende-se que a escola legitima o conhecimento. Felizmente estamos diante de um espaço de proliferação de saberes, com isso parece que o estudo, para todos os educadores, garante um diálogo determinante para alguns obstáculos presentes nesta jornada. De acordo com Mantoan (2013, p.104), “entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, cooperação, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos”.

Neste prisma, cabe à instituição de ensino dar respostas consistentes para a sociedade. Todos nós nos tornamos responsáveis, cada um a seu modo, para que esses retornos acompanhem o diálogo sobre o respeito à diversidade. Mitller (2003) procurou entender como se configura uma escola de qualidade e quando se percebe que o fator “qualidade” realmente acontece. Em sua análise, o autor pontua que: “o sucesso de qualquer sistema inclusivo ou exclusivo, pode ser mais bem julgado pelos jovens que o estão deixando” (MITLER, 2003, p. 239). Com relação a esta interpretação, observa-se que temos a necessidade da escuta de pessoas que estão dentro e fora da escola. O autor pontua uma real reflexão que contribui para o desenvolvimento de melhorias em nossas instituições.

Segundo Mantoan (2013), a qualidade do ensino tem arrolamento com a transformação no espaço educacional. Esse deve ser um ambiente de criação, de construção da relação com o outro. O professor não deve ter a pretensão que somente ele sabe ensinar, isso acaba totalmente com o crescimento de nosso ensino. Assim, a autora pontua que: “para ensinar com a qualidade e se e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao aluno de

qualquer ano/nível de escolarização uma formação cívica, que lhe assegure a transição entre o mundo familiar e o público” (MANTOAN, 2013, p. 107).

Desse modo, a escola é um espaço para viver a experiência da diferença e a alternativa de trabalhar com a diversidade permite o desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos, sem que tenhamos que categorizar os alunos “diferentes” dos alunos “iguais”. O fato é que pessoas diferem umas das outras e essa é a natureza estável da identidade. Uma escola de qualidade para todos é uma escola para as diferenças.

É imprescindível entender que cada sujeito tem sua diferença e isso faz com que nos constituamos como seres humanos. Todos nós nos caracterizamos e nos completamos pelas diferenças. Nós só conhecemos o sujeito que tem nome, família e isso significa conhecer uma parte delas. Pensando nesta relevância, é essencial entendermos que a instituição de ensino não poderá caminhar sem antes estabelecer uma relação interativa com as famílias. Durante o processo de formação do sujeito, a primeira instituição é a “família” e através dela há esclarecimentos, bem como dúvidas, para trilhar um curso de conhecimento e conquistas. Becker (2009) aponta que o ambiente familiar operativo proporciona a reflexão sobre essa construção. É um espaço em que há fala, perguntas, contação de histórias, leitura, transmissão de informações, e a escola tem como função se articular com esse espaço.

Para Kortmann (2006, p. 234), quando conhecemos alunos com necessidades especiais, e acrescento, ou com deficiência em diferentes tempos e culturas dispomo-nos ao contato, conscientização e integração de nossos próprios conteúdos pessoais. A autora acrescenta que: “para nós profissionais da área, é fundamental o reconhecimento dos diferentes tempos da criança para poder responder adequadamente as solicitações da mãe e filho, a fim de que possamos atuar como mediadores na construção desta relação”.

Saliento que toda a atenção voltada para o crescimento do sujeito permite respostas surpreendentes em seu aprendizado. Os alunos devem aprender dentro de suas possibilidades e capacidades. Dentre as inúmeras contribuições para o processo de aprendizagem, podemos afirmar que a ação do sujeito e suas relações são fundamentais para o crescimento do sujeito.

A aprendizagem é fruto da interação do sujeito com o meio e com o social. Assim, a família tem um papel fundamental conjuntamente com o da escola, ambos colaboram, inspirando, estimulando, envolvendo constantemente o aluno. Segundo Piaget: “para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia” (1977, p. 88). Para acontecer de fato mudanças, é preciso transformação, necessitamos mudar o modo de

fazer. O progresso do aluno dá-se a partir dele, não de uma medida (MANTOAN, 2013). O sujeito tem o direito de se desenvolver plenamente conforme sua condição.

Trata-se, sem dúvida, do cuidado e da atenção para que, através de diferentes possibilidades, a aprendizagem se consolide no indivíduo. Kassar (2007) afirma que a escola proporciona o acesso a todas as crianças, mas isso não significa que sejam oferecidos os mesmos meios.

Pensar em como o sujeito aprende é um desafio constante em nossas escolas. Estamos imersos em um momento histórico de modificações educacionais. Apesar do reconhecimento de que algumas escolas deem importância, valorizando as diferenças no processo de aprendizado de todas as crianças, há outras tantas em que vigora o sistema de segregação e categorização de nossas crianças. Kebach insiste em pontuar que temos escolas que não compreendem ou não querem compreender o processo de aprendizagem. Segundo o autor:

A escola não compreende processos de aprendizagem, não compreende (ou não quer compreender) que a educação deve ser “para todos”, para a formação de cidadãos autônomos, criativos e livres e, finalmente não valoriza o papel da ação e do interesse nos processos gerais de aprendizagem, mas sim, o da reprodução que garante um sistema excludente. Insisto neste ponto, por achá-lo crucial (2010, p. 50).

O padrão de educação evidencia, muitas vezes, que a qualidade do ensino se dá pelos resultados satisfatórios em concursos, vestibulares e modelos que resultam em sucessos acadêmicos. Blunkett afirma que “sucesso para alguns era uma opção do passado. Sucesso para todos é agora o desafio” (2000, p. 8). O fato é que o avanço da história faz com que se supere o sistema tradicional de ensinar e até mesmo a maneira como se pensa e se fala sobre determinados assuntos.

A qualidade de nosso ensino decorre de apontamentos desta origem, mas ainda assim não garante a formação de todos os cidadãos. Entender como acontece o aprendizado dos sujeitos é permitir que sua formação individual esteja atrelada a posturas mais éticas e humanas motivadas pelas curiosidades e pelos desafios que a vida nos apresenta. A qualidade do ensino é sustentada pela propriedade de como e o que ensinamos. Mantoan (2003) revela que, para pensarmos em mudanças, temos que trabalhar com objetivos fundamentais, tais como:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos

tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (2003, p. 33).

Essa perspectiva de trabalho traduz o otimismo e a reorganização das coordenações de nossas escolas. A escola reconhece o seu papel na sociedade por ser um agente de reflexões, construções e aprendizados. Conforme Mantoan: “as condições que dispomos hoje, para transformar a escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição” (2002, p. 29). Evidenciar essas condições, como em todo projeto, requer envolvimento, estudo e mudança. Não se trata de uma simples modificação de papéis. Em verdade há de se rever o que se quer realmente para o outro, sem pensar unicamente em si.

As primeiras aprendizagens advêm, muitas vezes, das pessoas que estão mais próximas. Quantas vezes escutamos que as crianças aprendem pelos bons exemplos? Dentre as inúmeras situações, a imitação está presente na trajetória de aprendizados. De fato, a imitação se caracteriza por ser uma das primeiras manifestações da função semiótica. Piaget e Inhelder esclarecem a imitação deste processo da seguinte forma: “A imitação, em primeiro lugar, é uma prefiguração da representação, isto é, constitui, no decurso do período sensório motor, uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento” (2009, p. 54).

Nos capítulos anteriores, ficaram sinalizados os quatro estágios que marcam o surgimento de estruturas que favorecem o desenvolvimento e, conseqüentemente, o aprendizado dos sujeitos. A investigação de Piaget (1941) afirma que é nesses estágios que podem acontecer coisas interessantes e novas. Uma estrutura bem consolidada prepara para fase seguinte.

Para esclarecer o sentido do desenvolvimento do indivíduo e o entendimento de como acontece o processo de aprendizagem, faz-se necessário pontuar, através das investigações de Piaget e Inhelder (2009), os quatro fatores que explicam o desenvolvimento. O primeiro fator, o da maturação, se apresenta fundamentalmente da sucessão dos estágios e tem a relação com os sistemas nervoso e endócrino, uma condição necessária. O segundo está relacionado às experiências que o sujeito tem da ação com o objeto. Sobre esse fator, os autores explicam que existem dois tipos de experiência: a física e a lógico-matemática. O terceiro fator está vinculado às transmissões sociais e, por último e determinante, acontece o equilíbrio. Coll et al. (2004) explicam que a maturação é uma condição dinâmica que vai depender de particularidades neurológicas, neuropsicológicas e psicológicas do sujeito. Também depende da relação familiar, escolar e do ambiente, em geral, em menor proporção, para que ocorra o

desenvolvimento. Para Piaget e Inhelder, a *equilibração* é primordial para o desenvolvimento do sujeito:

A equilibração por autorregulação constitui o processo formador das estruturas [...] e cuja constituição a psicologia da criança nos permite seguir passo a passo, não no abstrato, mas na dialética viva e vivida dos sujeitos que se acham às voltas, em cada geração, com problemas incessantemente renovados para redundar às vezes, afinal das contas, em soluções que podem ser um pouquinho melhores do que a das gerações precedentes (2009, p. 141).

Não se pode imaginar, segundo os autores, o desenvolvimento sem a *equilibração*, pois ela é indispensável. O equilíbrio que ocorre entre acomodação e assimilação gera a organização do pensamento do sujeito. Piaget salienta que “não existem estruturas inatas, toda estrutura supõe uma construção” (2012, p. 132). Essa ação da construção está ligada diretamente com as estruturas que o sujeito possui.

Para auxiliar na compreensão sobre como ocorre o conhecimento, Becker (2009) revela que não adianta ensinar conteúdos para o sujeito que não construiu estruturas de assimilação. Esse processo está ligado ao processo global da embriogênese (desenvolvimento do sistema nervoso e das funções mentais). Compreender como ocorre a aprendizagem humana é apreender como acontece este processo, através da construção das estruturas no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Pain, a aprendizagem une a educação e o pensamento em um só processo. A autora considera que educar é ensinar, “desta forma a criança aprende a expressar-se, a vestir-se, a escrever [...]” (1992, p. 18). Maturana (1993) complementa afirmando que educar é muito simples, a partir do momento que se configuram espaços desejáveis, educador e aprendiz se transformam. Pode-se considerar que o ambiente em que ambos vivenciam, torna-se um espaço de reflexão sobre o que se faz e sobre o fazer.

Na compreensão de Becker (2012), não existe ação pura que possa transformar diretamente sem passar pelo objeto. Nas palavras do autor, “uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do próprio sujeito (acomodação)” (2012, p. 39).

Afinal, todos nós temos que ter em mente que aprender está relacionado aos fatores essenciais do nosso desenvolvimento. Aprender, segundo Mantoan, “é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual” (2010, p. 99). Para a autora, existem possibilidades infinitas

quando se valoriza as potencialidades com o intuito de descobrir os processos de aprendizagem de cada indivíduo.

Vale lembrar que no momento em que há interesse em investigar como ocorre o processo de aprendizagem, compreende-se que cada indivíduo tem o seu processo. Para Marques (2010), isso significa entender que o tempo de aprendizagem se dá a partir do aluno. Esta autora defende a ideia de que, quando pensamos no sujeito, automaticamente assumimos a função de aprender a ver o aluno em sua singularidade. Marques (2010) descreve que conhecer o processo de aprendizagem possibilita ao professor colocar-se no papel de pesquisador, afirmando que: “é na medida em que conhece o processo de seu aluno que ele consegue auxiliá-lo a estabelecer as relações que significam a aprendizagem no seu sentido de gênese de estruturas de pensamento e não apenas de estocagem de conteúdos” (2010, p. 61).

Para Delval (2010), aprender é sempre um processo de reconstrução e isso acontece porque o sujeito participa ativamente. Frente a isso, entende-se que para o aluno aprender, ele precisa experimentar. E esse processo contínuo acontece a partir do estágio sensório-motor, segundo Piaget, e segue ao longo da vida. O autor assinala a relevância da interação social e salienta que: “cada sujeito tem que realizar um trabalho pessoal de elaboração e reelaboração de seus próprios conhecimentos” (2010, p. 125). Quando o sujeito dispõe de ações para se desenvolver e aprender, observa-se a utilização de estruturas para a conquista de aprendizagens significativas.

Segundo Delval, “não se aprende de uma única maneira, pois as formas de aprender são múltiplas e complementares. Aprendemos agindo por nossa própria conta, compartilhando atividades com os outros imitando o que os outros fazem” (2010, p. 126). Sabe-se, entretanto, que se tratando de singularidade, a observação da ação do sujeito é essencial para dinamizar o processo de aprendizagem.

Para sustentar os apontamentos realizados, Becker (2010) contribui para esse estudo apresentando as ideias de Piaget, Inhelder, Bovet e Sinclair (1974) quanto ao processo de aprendizagem do sujeito. Sob o ponto de vista dos autores, o processo de aprendizagem deve estar diretamente ligado ao processo de desenvolvimento. Para eles, a aprendizagem provoca o desenvolvimento e o desenvolvimento, por sua vez, reconstrói suas estruturas, abastecendo-se para novas aprendizagens.

Reporto a Carvalho (2010) para elucidar aspectos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem: a aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem, assim como é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano examinando suas relações com o aprender. Visto sob esta ótica, o

desenvolvimento explica a aprendizagem. Admitir esse processo, dentro da epistemologia genética, garante que a aprendizagem traga novidades para o desenvolvimento. Para Piaget, o desenvolvimento se relaciona com a totalidade das estruturas de desenvolvimento. O sujeito de aprendizagem deve ser nutrido sempre como ativo. Assim, o desenvolvimento possibilitará a aprendizagem. Em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, Becker, um estudioso de Jean Piaget, afirma que:

A aprendizagem ou a construção de conhecimento ou de estruturas cognitivas dá-se à medida que a sociedade se habita, por meio de suas instituições, como, por exemplo, a escola, a lançar desafios. Se a sociedade respeitar, o máximo possível, ativamente, o trajeto cognitivo do sujeito da aprendizagem, a criança poderá responder mediante a construção de um quadro estrutural à altura das demandas dessa mesma sociedade e o sistema nervoso responderá- não conhecemos seus limites – com uma organização, cada vez mais capaz de responder problemas cada vez mais complexos (2010, p. 141).

Com base nesta citação, verificam-se todas as possibilidades de crescimento do indivíduo através de diferentes dimensões, tais como: afetivas, éticas, estéticas e cognitivas. A escola, de fato, tem que ensinar tudo que tem para ensinar e aumentar a capacidade do aprender. Isso fará com que o sujeito aumente a capacidade de transformar o mundo e, por meio dessa mudança, nos transformaremos.

Atualmente, não há mais espaço (ou não deveríamos ter) para educadores que não amadureceram o entendimento sobre o processo de aprendizagem de seu aluno. A principal finalidade da mudança é acreditar que por meio dela haverá novas possibilidades de crescimento. Mudar dá medo, mas deve-se ter receio de ficar sempre no mesmo lugar. Segundo Becker (2009) não devemos querer que o sujeito apenas copie e repita, e sim que construa e invente, possibilitando maneiras de pensar, intervir, refletir, ousando no novo, pois aprendemos quando estamos ativos nesse processo.

Em consonância com Becker, saliento que a escola tem que proporcionar um espaço inovador de aprendizagem e esse tem que ser o seu objetivo principal: inventar. Transmite-se conhecimento, mas sob esse ponto de vista, não queremos que o sujeito simplesmente repita conhecimento para si, mas que origine novidades a partir dele. Piaget acredita que a verdadeira aprendizagem acontece em estruturas anteriores. Para Piaget (1974, p. 69) “[...] uma aprendizagem não parte do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre em uma diferenciação a partir de esquemas anteriores”. [...]

Se ficarmos desequilibrados em alguma situação, ação ou pensamento quando queremos buscar respostas referentes ao processo de aprendizagem, precisamos encontrar

uma solução para estabelecer o equilíbrio. Certamente é preciso refletir, conhecer e fazer parte do processo seja ele qual for. Segundo Mantoan (2013), o professor deve fomentar uma expectativa em relação ao aprendizado de seus alunos. Penso que não basta prover o aprendizado do aluno, pois não há como sustentar essa relação, se ambos não estão inseridos no processo.

Desse modo, procura-se, no próximo capítulo, contextualizar a visão do professor frente às novas demandas que se apresentam. Como afirma Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (2011, p. 25). Talvez seja um dos nossos maiores desafios, entender o significado destas duas palavras no processo de ensino e de aprendizagem.

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE

Feliz o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento; porque melhor é o lucro que ela dá do que o da prata, e melhor a sua renda do que ouro mais fino. (Provérbios, 3.v.13-14)

Em nossa vida há muitas escolhas a fazer e caminhos a seguir. Como afirmam Santos et al (2008), o autoconhecimento contribui para a consciência de nossas características. Isso faz com que o docente esteja ciente de: [...] “suas qualidades, potencialidades e necessidades, se tornando capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais [...]” (SANTOS et al., 2008, p. 46). Nesse sentido, o autoconhecimento e a reflexão sobre as escolhas que fazemos, influenciam diretamente em quem nós somos.

A primeira pergunta que nos vem à mente é: o por que escolhemos a docência? Muitas vezes não refletimos sobre o porquê de estarmos na sala de aula e nem como chegamos até lá. Sem perder de vista, lembramo-nos de como fomos alfabetizados e como foram nossos processos de aprendizagem. Mas, de fato, será que lembramos? Segundo Piaget (1990), as lembranças que temos de quando fomos alunos não são confiáveis. O autor revela que essa lembrança está caracterizada pelo o que ele chama de “inconsciente cognitivo”. Em outras palavras, aquele que aprende não se lembra do processo de aprendizagem. Nessa visão Marques afirma que:

Nossa memória não é um instrumento confiável para essa finalidade, porque ao longo dos anos ela vai sendo corrigida. Detalhes vão sendo deixados de lado,

enquanto outros vão sendo acrescentados. As lembranças vão sendo incluídas em totalidades diferentes daquela a que pertenciam inicialmente (2010, p. 57).

Pode-se considerar que a escolha de vida realizada faz sentido para cada pessoa. Necessariamente vem de lembranças de situações passadas. Temos que reconhecer que a formação docente, seguida de ações reflexivas, sejam elas antigas ou atuais, possibilitam o pensar ativo sobre a profissão. Freire declara que: “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *rediz* em lugar de *desdizê-lo*” (2011, p. 36). Importa, sim, acreditar em sua atuação, com ética e dignidade. Neste contexto, Rozek retrata a importância de olhar para a complexidade do exercício da profissão e aponta que: “A profissão exige processos de formação profissional, em que os conhecimentos científicos possam ser reinterpretados e transformados em consciência reflexiva, e a técnica, convertida em instrumento da práxis dos homens na sociedade” (2010, p. 77).

Contudo, esta parte do estudo busca sustentar a importância da formação docente na perspectiva inclusiva em nossas instituições de ensino. Assumindo esta afirmação, sustentada teoricamente, visualiza-se o reconhecimento dos protagonistas da escola. Quando a formação é abordada, ela refere-se aos caminhos que já trilhamos e às conquistas futuras. Assim como Santos (2008), Rozek (2010) compreende que a caminhada do professor deva ser levada em conta, bem como seu próprio reconhecimento. Segundo a autora: “a formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito – professor” (2010, p. 82). Quando se valorizam aspectos subjetivos do indivíduo, o desdobramento de suas potencialidades atinge outra amplitude que contribuirá para o crescimento profissional.

O presente capítulo surge através da caminhada profissional, de formação e crenças voltadas à docência. Condescendo da mesma ideia de Rozek: “O professor é um sujeito que assume sua prática, a partir de significados que ele mesmo lhe dá, possui conhecimentos, crenças e um saber-fazer provenientes de sua própria história e profissão” (2010, p. 81). Neste contexto, a formação inicial do professor importa no sentido dos significados que o sujeito dá para sua escolha. Garcia (1999, p. 30) salienta essa reflexão:

Isso implica que os docentes sejam entendidos não só como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, no sentido do professor tal como é referido por Giroux (1990). Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Tardif (2012) realiza uma crítica quanto a posições normativas e moralizantes da docência. Isso está relacionado ao que interessa realmente, analisar o que os professores *deveriam ou não fazer*, colocando em segundo plano o que eles *realmente são e fazem*. Nessa lógica, a escola deve ser um ambiente fomentador dessas discussões, aproveitando o corpo docente para propiciar uma formação permanente para o desenvolvimento profissional.

Numa sociedade em que, muitas vezes, analisamos o que o outro não deve fazer e o porquê o faz, no trabalho docente não é diferente. De fato, quando analisamos algo, no caso as formações docentes no trabalho na perspectiva inclusiva, devemos ampliar a responsabilidade a todos: sociedade, políticas públicas, gestão escolar e professores. Para Tardif (2012), o trabalho docente impregna o peso da normatividade, realmente. Mas a consideração surtirá efeito satisfatório quando igualmente dermos atenção para outros enfoques, tais como: alguns saberes, diferentes técnicas, objetivos, um objeto, um processo, resultados.

Para Jesus (2006, p. 206), [...] “precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão – ação – crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. Concretamente, quando favorecemos a formação continuada do professor, tais como: seus estudos, envolvimento e crescimentos, permitimos encontrar estratégias positivas para o desenvolvimento da qualidade em nossas escolas e na própria formação do sujeito.

Atualmente fala-se muito sobre “formação docente” e “formação continuada e permanente”, no entanto temos que ter lucidez acerca do significado desses conceitos. De acordo com Rozek, a “formação docente” não aborda apenas uma habilitação, uma graduação, especializações ou até mesmo pós-graduação. A formação docente compreende-se em sua própria concepção em grau um pouco maior, ou seja, a compreensão da própria formação humana em sua integralidade. O professor deve considerar os conhecimentos dos alunos em diferentes âmbitos, aproveitando sempre o que o aluno tem de melhor. É preciso insistir, portanto, que a “formação docente” [...] “pretende ir além dos planejamentos de ensino, visando considerar o sujeito aprendente como um ser com infinitas possibilidades de construção cognitiva” (MEDEIROS, 2015, p. 26).

Para Freire (2011), o professor deve se importar com dados que não são mensuráveis, pois:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo [...] Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se, de um lado do exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade

epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (2011, p. 46)

Quando assumimos sentidos para o que fazemos, refletimos sobre o seu significado, para que assim possamos transformá-lo. Sabemos que a função da docência precisa ser assumida em sua totalidade (PIMENTA, 2011). Um professor investigativo compreende a importância da formação inicial e a continuidade desse crescimento profissional. Esses fatores, atribuídos para todos os docentes, refletem constantemente na prática pedagógica.

Pimenta (2000) defende a formação inicial e a formação continuada através de um trabalho atrelado a temas que renovem os conhecimentos de cada docente. Para Tardif (2002), a formação docente conjectura uma continuidade interrupta de diálogos e estudos sobre o trabalho dos professores. A observação e a análise da realidade permitem um direcionamento favorável para problemas e dilemas inevitáveis que se apresentam na trajetória docente.

Guzzo (2011) menciona uma dimensão ética do compromisso da formação permanente e qualificação como sujeito profissional, não somente vinculado a um trabalho em sala de aula, mas também para um trabalho profissional em outras instâncias. Segundo Garcia (1999), olhar para a formação de professores, baseado na ideia de formação para formadores, resulta em uma valiosa contribuição para a qualidade da educação.

É imprescindível discutir sobre a formação e as práticas pedagógicas. Dentre os tantos passos que a educação deva trilhar, esse parece ser o mais expressivo. Como muito bem reflete Libâneo (2010), devemos ampliar a capacidade reflexiva e isto precisa ocorrer em vários campos, mas especialmente no trabalho e na escola. Trilhando esse rumo, o processo reflexivo não surge de repente. Essa construção é desvelada ao longo da nossa formação e na esteira da vida. Todos são chamados a serem reflexivos? Somos chamados, mas não obrigados, como afirmam Ghedin et al. “todos devem ser estimulados a sê-lo” (2010 p.147). Convém ressaltar que o fato de não refletir sobre nossas ações, faz com que sejamos dependentes de alguém.

Ghedin et al. (2010, p. 148) analisaram os benefícios de ser reflexivo:

Pensar a reflexão como um caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como meio para que o humano se torne possível.

A escola negligente na formação continuada dos professores perde em diferentes aspectos. Além de não ser convincente com a proposta educacional, com a missão de formar cidadãos, críticos, pensantes, que respeitem a diversidade e a formação humana, não oferece oportunidade de seu corpo docente ampliar seus conhecimentos através de trocas com seus pares. Neste prisma, considerar esses tópicos como uma proposta de reflexão é, de fato, uma ação concreta. Mantoan (2013, p. 103) apresenta a sua opinião quanto ao modelo educacional atual:

O modelo vigente refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, como seres éticos, dignos, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos ainda resolver inteiramente: mudar o mundo e torna-lo mais humano. A reinvenção do nosso modelo educativo envolve o que entendemos como qualidade de ensino.

Lima e Gomes (2011, p. 163) mencionam que a reflexão não é uma atividade individual e nem neutra:

A reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Vale considerar que todas essas ações cumprem suas aplicabilidades quando assumimos uma responsabilidade para a melhoria de nossa ação pedagógica. Marques (2010, p. 56) aponta perguntas que despertam um encorajamento para uma reflexão fundamentada em nossa própria epistemologia, ao afirmar que:

Se o professor ensina, ensina o que o professor ensina o que ou ensina a quem. Se o professor ensina algo, ele precisa questionar-se o que é isso que ele ensina. Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar. Ele precisa questionar-se a respeito de como sabe aquilo que pretende ensinar. Precisa questionar-se também se soube o que sabe e aquilo que ensina. Embora tenha a sensação de que sempre soube isso não corresponde à realidade.

No intuito de complementar a análise sobre a formação docente, convém pontuar que, como defende Azzi (2012, p. 45), “a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais”. Esse trabalho propriamente dito é construído e passa simultaneamente por transformações através de nossa ação. Como afirma a autora, a compreensão do trabalho docente requer constante verificação.

Em estudos de Schön (1995), Antônio Nóvoa (1995, 2002), Sacristán (1998), Gómez (1998), entre outros, temos um olhar voltado para a reflexão das práticas docentes. A propagação do conceito “professor reflexivo” surge em meados dos anos de 1990. Segundo Schön, a caminhada docente deve ser valorizada assim como a reflexão sobre esta experiência. O autor descreve que esta reflexão poderia ser chamada de um estudo da prática, a natureza de “epistemologia da prática” (Schön, 1995).

Através desses estudos, a atenção da reflexão docente despertou interesse, principalmente, em instituições de ensino e em seus docentes. Pimenta (2010, p. 21) salienta que: “a ampliação e a análise crítica das ideias de Schön favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön”.

Reitero que, a partir dos estudos de Pimenta (2010), temos o conhecimento sobre como desenvolveram-se pesquisas sobre a profissionalização docente, em 1960; como os estudos estavam voltados para a Escola Normal, em 1971; a expansão de debates nas Conferências Brasileiras de Educação, em 1980. Em 1988, houve a aprovação da Constituição Brasileira e, em 1993, a Conferência Nacional de Educação para Todos, no Brasil, com o aceite do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003).

Pimenta (2010, p.30) afirma que o diálogo apontava para uma “[...] necessidade de uma mudança da formação de professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior”. O investimento em pesquisas aconteceu também sobre os cursos de Pedagogia, currículo e licenciaturas. Encontramos na LDBEN-96, título VI – “Dos profissionais da Educação” – tópicos referentes à formação docente. Consta nos artigos 61 e 61 que:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.62- A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Na perspectiva de expansão de estudos voltados ao tema “formação de professores”, a obra de Antônio Nóvoa, em 1992, abrange textos de outros países, ampliando a temática em questão. Dialogando com os autores, no desenrolar na produção textual, encontramos em Alarcão (2011) as investigações referentes ao tema. Alarcão tem um importante papel nos

estudos acerca do *professor reflexivo*. Em 1993, ela coordenou um grupo de brasileiros que esteve no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Esse evento foi realizado em Aveiro, cidade litorânea de Portugal.

Também, é interessante destacar que os autores Schön e Nóvoa começaram a frequentar solo brasileiro em função de convites e demandas de trabalho na área educacional. Sobre a formação de professores, são extremamente valiosas as parcerias com Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra seja por intermédio de textos, seja com pessoas que contribuam diretamente com esta realidade.

Desse modo, Alarcão (2011), a partir de sua caminhada educacional, afirma que: “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Para a autora, a necessidade da reflexão crítica de nossos professores abrange um enfoque coletivo, não apenas individual. Frente a isso, ela afirma que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, este tem de ser organizado de modo criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de ser pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. “Tem, também ela, de ser reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Discute-se muito a respeito de professores reflexivos, partilho da mesma repulsa de Alarcão. Para avançarmos realmente na qualidade de ensino, o trabalho deve voltar-se para questões muito mais primárias da escola. Parece-nos que a queixa, o lamento, a murmuração ronda as instituições de ensino.

A escola deve se analisar. Avaliar seus processos, refletir sob sua forma de atuar, nutrir o corpo docente e discente com formações, grupos de estudos, motivação, envolvimento teórico. A escola tem que ter identidade e assumir o papel reflexivo, formador, não buscar em outros a razão para organizar as suas necessidades. Para Carvalho (2011), as barreiras que são encontradas, em diferentes situações, distanciam o desenvolvimento para a qualidade da educação em nossas escolas e no processo de aprendizagem de nossos alunos.

Sobre essa realidade, Carvalho (2011, p. 90) considera que “a qualificação da equipe escolar inclui, além dos professores, a direção da escola e todos o que nela trabalham na infraestrutura”. A autora descreve que a elaboração do Plano Político Pedagógico pode ser um meio de debate e de formação, pois articula diferentes discussões das ações educativas.

Para Barreto (2011, p. 210):

A condição do inacabamento nos motiva a pensar a formação dos professores de uma forma muito mais ampla, como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo, que incorpora a ideia de percurso profissional, não como trajetória linear e, sim, como evolução ou continuidade de experiências; essa trajetória é marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares).

Para tanto, essa exposição oportunizou-nos compreender a necessidade da formação continuada em nossas instituições de ensino. Examinar apontamentos teóricos, com o enfoque para o desenvolvimento do sujeito, bem como o respeito de seu processo de aprendizagem, faz emergirem interesses e reações vinculadas a uma proposta de um programa de formação continuada. É notório que a formação continuada deva ser vista em uma abordagem global, como a própria palavra traduz. Não cabe neste momento categorizar “formação continuada na perspectiva de uma proposta inclusiva” em função do debate que construímos desde então.

Enfim, dessa forma, a partir do presente texto, fica evidente que uma escola que exclui, segrega, categoriza e rejeita a diversidade não conseguirá trabalhar com a intenção de formar pessoas que atuem na sociedade. Segundo Carvalho (2010, p. 91):

A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que ela vem se somando características de seu alunado e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural.

Pensamos que acreditar na mudança de mentalidade da escola, com base em princípios sólidos, favorece a intencionalidade do trabalho educacional. A ação reflexiva e o entendimento quanto ao compromisso da atuação pedagógica, fornecem esperança para processos inovadores. A formação docente não se esgota, o professor surpreende ao encontrar meios para se reinventar através de seus conhecimentos que, diretamente, contribuem para a formação humana.

Conforme Santos (2008, p. 52), “uma formação continuada, voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, proporciona a satisfação, o bem-estar profissional do docente e promove uma elevação no seu nível de motivação”. Nesse sentido, abordaremos este aspecto no capítulo seguinte. Quando pensamos em uma escola de qualidade, refletimos nos desafios de seu cotidiano, por exemplo, a formação continuada, a preocupação no processo de aprendizagem dos sujeitos, o respeito à diversidade, o bem-estar docente, entre outros.

4.5 MOTIVAÇÃO

A motivação, de imediato, fomenta a ideia de fazer algo, agir, por exemplo, “Estou motivada para...”; “Estava motivado...”; “Ele não apresenta motivação alguma”; “Rafael só aprende porque está motivado”; “Aquele professor, nossa, é supermotivado”. A motivação está vinculada ao ato ou efeito de motivar. Na área da Psicologia, a palavra “motivação” apresenta-se de diferentes maneiras – de natureza afetiva, intelectual ou fisiológica – que atuam no indivíduo, determinando-lhe o comportamento.

Para Santos et al. (2008, p. 46), a motivação é:

[...] considerada um processo, caracterizado por um desejo internalizado de alcançar uma meta, portanto, constitui-se numa análise de possibilidades de alcançar determinado propósito e a realização de certas ações planejadas para este fim. Para isso existe uma infinidade de processos afetivos, comportamentais e cognitivos que estão associados na ativação do envolvimento da ação humana.

Com base nessa afirmação, a motivação apresenta-se de uma forma mais complexa. A motivação é um assunto muito estudado em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Santos e Antunes (2007), todas as pessoas apresentam comportamentos diferenciados, o ser humano é um ser que se move constantemente. Nesse cenário, ele age por necessidade e/ou por anseio a algo. Encarando desse modo, entendemos que a motivação tem a ver com a ação direta do sujeito. Convém salientar que, apesar de diferentes áreas abordarem estudos referentes à motivação, é no campo da Psicologia que ela se sustenta.

A partir de estudos e investigações, temos o esclarecimento que a motivação, por ser um processo, está inteiramente pautada ao comportamento humano. Para Huertas (2001), a motivação está ligada ao processo psicológico, afirmando que:

El primero hace referencia ala necesidad de enfatizar que la motivación se entiende como un proceso psicológico (no meramente cognitiva, la energia que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto. El segundo es que sólo se puede aplicar con propiedad y gusto el concepto de motivación cuando nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado³ (2001, p. 48).

³ Tradução: A primeira refere-se à necessidade de enfatizar que a motivação é entendida como processo psicológico (não apenas cognitiva, a energia que fornece a motivação é elevada componente afetivo, emocional) que determina o planejamento e execução do assunto. A segunda é que ele só pode ser aplicado corretamente e como o conceito de motivação quando nos referimos ao comportamento humano que tem algum grau de voluntariedade, que é dirigido para um objetivo pessoal mais ou menos interiorizado.

É oportuno considerar os conceitos trazidos por Santos (2008) e Huertas (2001), acerca da motivação docente, para se refletir sobre o desenvolvimento do trabalho na perspectiva inclusiva. Huertas (2001) afirma que não estamos motivados a todo instante e que conceituar a motivação é uma tarefa difícil. Segundo Jesus (1996), a dificuldade em definir motivação resulta em dois problemas referentes à utilização do seu conceito, pois, por um lado, a motivação, muitas vezes, é empregada no senso comum, de maneira simples; por outro lado, a motivação é usada em diversos domínios e por diversas teorias da Psicologia. Com a expansão de pesquisas, alguns conceitos referentes à motivação foram modificados. Por um longo período acreditou-se que a motivação surgia de elementos externos, mas hoje entende-se que se dá por motivos internos com o aporte de motivos externos (SANTOS et al., 2007).

Neste caminho, pensar na motivação docente e nos fatores que estão atrelados ao contexto educacional, permite-nos vislumbrar a melhoria da qualidade da relação professor e aluno, bem como de todos os processos envolvidos. O suporte teórico utilizado neste capítulo está representado por Jesus, (1996, 2004, 2009), Tapia, (2015), Fita, (2015), Huertas, (1997, 2001), Santos (2007, 2008, 2010, 2013), Stobäus (2006, 2007, 2008, 2013) e Mosquera (2006, 2007, 2008, 2013).

Construindo um diálogo referente à motivação docente e com alicerce nas investigações dos autores citados, temos, nesse subcapítulo, questões voltadas para a motivação, docência e o trabalho motivacional que são desenvolvidos com o sujeito na perspectiva inclusiva.

Se tratando de docência, faz-se conveniente pensar que, quando decidimos por essa área de desempenho, assumimos um compromisso social e individual. A docência é a proposta de vida para quem a escolheu. No mesmo sentido, Spagnolo (2013, p. 85) também aborda as escolhas pessoais afirmando que: “os professores, com o intuito de buscar a felicidade na função docente, podem permitir-se trilhar caminhos que proporcionem maior satisfação, competência e bem-estar”.

Para Jesus (1996), a intenção de realizar algo passa pelo processo motivacional e essa intenção está dirigida por uma meta ou propósito de vida. Partindo do pensamento de Jesus (2015), pode-se reiterar que as escolhas que se faz envolvem a nossa posição de atuação conosco e com o outro. A oportunidade de aprendizagem que o docente adquire, através da diversidade da sala de aula, pode ser um fator positivo para sua formação.

Viver a profissão professor requer estudo, envolvimento e pertencimento. Em consonância com Santos (2007), a motivação do sujeito perpassa pelo seu reconhecimento, por suas características subjetivas, e isso acontece ao longo da vida. Isso significa que se o

professor conhece a si mesmo, a sua prática, sua maneira de pensar os acontecimentos, bem como o desenvolvimento dos alunos, possivelmente fará sentido a sua personalidade humana, conseqüentemente uma maior orientação de seu funcionamento de bem-estar e concretização profissional (MOSQUERA, 1987) e (SANTOS et al., 2008).

Pode-se afirmar que o reconhecimento de sua autoimagem acontece através de um processo contínuo e de ações sociais que o indivíduo vivencia (SANTOS, 2008). Outro apontamento que constitui a autoimagem docente é a epistemologia da nossa prática, e isso ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente (BECKER, 2001). Becker (2001, p. 31) argumenta que: “o grande desafio da aprendizagem humana reside na difícil superação das concepções fundadas em epistemologias do senso comum, sejam elas inatistas ou empiristas”.

Nóvoa (1991) revela que o professor é um profissional ativo, autônomo, que reflete, analisa, interpreta suas ações, do momento que planeja até o momento que atua. Através desses enfoques investigativos, por ser a motivação um processo que embasa uma meta, a função docente tem por natureza o próprio comportamento humano.

Outra questão importante é a forma como os professores desgastam sua energia com os dilemas da escola. Parece uma atuação banal e de pouca importância, mas envolve expectativas e limitações. Embora se saiba que os dilemas são parte integrante desse contexto, é preciso entendê-los para remeter uma solução, manter o foco apenas nos problemas poderá ser um dos fatores da falta de motivação. Diante disso, torna-se necessário compreender que a condição de bem-estar dos professores está intimamente ligada aos fatores vivenciados. Os fatores que permitem uma maior motivação estão no desenvolvimento de um trabalho consistente em equipe e na formação continuada para o aprimoramento profissional (JESUS, 2007). A prática educativa é potencializada através da motivação do professor e de suas decisões.

Ao considerar, em primeiro plano, o cenário educacional contemporâneo, reconhecemos que o trabalho docente está diretamente conexo ao seu bem-estar e mal-estar nos contextos educativos.

Segundo Mosquera e Stobäus (2010, p.73):

De certo modo, o estudo sobre motivação revela-nos os aspectos que nos impulsionam em nossos comportamentos. Entretanto, existem bastantes teorias que nem sempre revelam exatamente quais os fatores que estão incluídos na determinação do comportamento humano, e podem-se apontar alguns indicadores, como por exemplo a motivação leva-nos a descobrir as particularidades das ações humanas em diversas circunstâncias e situações típicas que surgem na vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, reconhecemos que as situações vividas em nossa sala de aula, e até mesmo no nosso país, implicam diretamente em nossas relações cotidianas. Conforme aponta Lêvy-Leboyer (1996), a relação da motivação no trabalho envolve várias profissões em diferentes seguimentos. Nos estudos de Warr, 1982, são apontados diversos fatores que influenciam a diminuição da motivação para o trabalho, tais como: crise econômica, desemprego, mudança de profissão, entre outros. Além disso, a falta de motivação para o trabalho pode estar vinculado à falta de um projeto de vida.

Sobre essa realidade, Maturana e D'avila (2009, p. 29) consideram que:

Um ser humano flui normalmente em seu viver num espaço de coerências estruturais, sensoriais e relacionais em que suas interações o orientam momento a momento, ao bem estar psíquico-corporal, embora possa viver também, transitoriamente e às vezes por muito tempo, em espaços de mal-estar que eventualmente, se não desaparecem terminam com seu viver.

A atuação da docência gera diferentes comportamentos. Faz-se oportuno refletir sobre os movimentos que bloqueiam a qualidade de nossa atuação no trabalho. Jesus (1996) e Huertas (2001) afirmam que a motivação está vinculada diretamente com nossa área psicológica.

Considerando as colocações dos autores e em consonância com palavras de Santos (2008), a motivação de qualquer espécie compreende inúmeras variáveis. Através de investigações da Psicologia, a ação do sujeito será guiada por motivos internos e externos. De forma geral, a motivação é entendida como um processo. Esse movimento é despertado a partir de um objetivo claro e real do indivíduo.

Nesse sentido, por ser um processo de “conquista”, de envolvimento, constitui uma análise de possibilidades. Santos (2008) descreve que “existem uma infinidade de processos afetivos, comportamentais e cognitivos que estão associados na ativação do envolvimento da ação humana” (2008, p. 47).

Conforme enfatiza Huertas (2001), a motivação é um conjunto de ações que incitam o profissional (indivíduo) a realizar algo de seu interesse. Mesmo sem perceber, atuamos através de nossa motivação. Santos et al. (2007, p.298), afirmam que “pensar a motivação do ser humano envolve uma diversidade de variáveis, que com o passar do tempo apresentam diferentes conotações”.

Frente a isso, reporto-me ao trabalho da motivação docente na perspectiva inclusiva no contexto escolar. De certa forma, o contexto educacional não deveria diferenciar o trabalho docente em função de alunos mais ou menos capazes. Inútil pensarmos que o docente que

exerce sua função, buscando encontrar turmas homogêneas e alunos que aprendem da mesma forma, representem a categoria de profissionais que trabalham na área da Educação.

Atualmente, a diversidade aponta para diferentes funcionamentos e tempos distintos para cada sujeito. Podemos pensar que ninguém se motiva da mesma forma e muito menos aprende da mesma maneira. Observa-se que, no contexto educacional, há preferências de atuação. Quanto a este aspecto e frente às questões contemporâneas e necessidades da sociedade, escolher alunos foge de nosso compromisso ético e de nossa responsabilidade social. Segundo Timm (2010), “não há uma única resposta para a questão da motivação para decidir tornar-se um professor e continuar sendo” (p. 105). Portanto, torna-se necessário compreender a responsabilidade de ser professor.

Referente ao fato de motivar e estar motivado, Torre (2015, p. 11) descreve três aspectos. O primeiro é a movimentação constante do ser humano em diferentes situações; o segundo está relacionado aos recursos que o docente utiliza para instaurar processos motivacionais com a finalidade de alimentar constantemente a motivação de seus alunos; o terceiro aspecto refere-se à visão do todo do sujeito. Isso implica tanto nas questões de aprendizagem, quanto para os ambientes informais e legais.

Tapia (2015, p.14) assinala que a relação de “motivado” e “motivador” acontece simultaneamente, segundo ele “os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre”. Conforme descreve o autor, os sujeitos se motivam ou não em função de algo que seja significativo. No campo do processo de aprendizagem, isso pode acontecer muito bem no início do processo e esse comportamento se modificar no desenrolar da atividade. A relação com o outro suscita envolvimento. Mantoan (2013) afirma que: “é importante lembrar que ensinar é um ato coletivo, mas o aprender sempre é individualizado”. O mesmo acontece com a motivação, cada um tem o seu processo individual de motivação.

Essas mudanças estão presentes na interação professor x aluno. Vivenciar essa convivência envolve amor, afeto, vínculo, cuidado, doação, etc. Maturana (2009) afirma que nós, seres humanos, existimos no fluir das emoções, em alguns momentos estamos extremamente felizes, envolvidos; em outros momentos surgem demasiadamente outros sentimentos. Isso acontece a partir de condutas relacionais distintas. Segundo o autor, o ser humano gera suas próprias coordenações de ações e isso consiste na relação com o outro.

No que tange o ser humano, Maturana afirma que:

A existência dos seres vivos é multidimensional. Nós seres vivos, existimos em todo momento na realização mais ou menos independente de muitas identidades diferentes que se entrecruzam em nossa corporalidade e que se conservam com formas particulares de ser que se separam em maior ou menor grau em nosso operar com totalidades no fluir relacional em que somos organismos. (2009, p. 85)

Acredita-se que a relação positiva, de bem-estar e de estima, contribui para o seu vínculo de afeto que favorece a aprendizagem. Isso implica inteiramente em questões relacionadas com a motivação. Por isso, parece interessante assumir, como refere Tapia (2005), a diversidade de nossas ações, devido ao fato que necessitamos de mudanças regadas à inovação e criatividade.

Pode-se compreender que os movimentos constantes de articulações, para que o melhor da relação aconteça, tanto para o professor quanto para o aluno, são meios que possibilitam a construção do aprendizado. Stobäus et al. (2011, p.79) sinalizam que “o relacionamento do professor com seus alunos pode determinar o clima emocional da sala de aula, o qual poderá ser positivo, se o professor apoiar o seu aluno, através de um relacionamento afetivo e respeitoso”.

Logo, se refletirmos sobre os benefícios que o afeto proporciona na esteira das relações, veremos que, a todo momento, desafiamos nosso próprio eu para possibilitar um ambiente saudável e de conquistas. Isso implica conhecer as raízes da emoção e da motivação. Cabe lembrar que a aproximação da realidade do sujeito e a forma com que ele se motiva aprofundam a relação de confiança. Conforme Stobäus et al. (2011, p. 82), “nessa perspectiva, considero que o educador deva proporcionar essa motivação e expressão de sentimentos, a partir da expressão dos seus próprios sentimentos em relação tanto ao seu trabalho, quanto aos seus alunos”.

Portanto, ao enfatizar a relação do vínculo afetivo entre professor e aluno, certamente cabe ao professor desenvolver fatores que motivem seus alunos para a construção de conhecimentos. Outra ideia que surge é considerar que o cuidado é uma atitude. Fazendo uma analogia com a plantação, podemos afirmar que a relação com o aluno, bem como, a interação dos gestores com os seus professores, acontece com um plantio. Nesse sentido, cuidamos da terra para o processo de plantação. Preparamos esse momento, plantamos sua semente, aguardamos o seu desenvolvimento e esperamos que a planta nasça forte, segura e pronta para florescer. Entretanto, para que isso aconteça, o agricultor (professor, gestor, equipe, pais, entre outros) assumirá uma atitude de preocupação, responsabilidade, respeito, envolvimento, doação, amor e afeto. Considerando que através dessas ações, a planta cresça e viva (TIBA, 1999).

Partilho as ideias de Maturana, no que tange o amar:

O amar é a única emoção que expande o olhar em todas as dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir o tocar. De fato, como o amor consiste precisamente no abandono das certezas das expectativas, das exigências, dos juízos e dos preconceitos, é a emoção que consiste na realização do caminho do desapareço em todas as dimensões do viver como um resultado espontâneo de seu mero ocorrer na aceitação unidirecional da legitimidade de tudo no viver, inclusive na rejeição do que não se quer que aconteça (2009, p. 86).

A vida humana pode ser experimentada a partir de diversas lentes, mas a lente que não pode faltar jamais é a do respeito ao ser vivo. Trata-se de um ato de sensibilidade regado por atitudes que emergem de afeto, amor e conhecimento. Todos nós temos o direito de sermos respeitados, de sermos vistos, de aprender, de trabalhar, de estarmos inseridos na sociedade, sem destacar primeiro um rótulo ou defeito.

Nesta perspectiva, talvez não possamos encontrar nos livros, na universidade, na formação docente a teoria do respeito. Respeito é oriundo do latim *respectus*, um sentimento positivo, uma ação, consideração por algo. Respeito é um dos valores mais importantes para o indivíduo.

Sob a ótica da motivação docente no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências, Morin contribui afirmando que:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideais e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideais, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (2011, p. 29).

Observa-se que o contexto tampouco motiva ou desmotiva. Segundo Tapia (2015), a interação do contexto e do aluno reflete nas reações. Alguns alunos podem apresentar respostas enquanto outros não.

Essas mudanças não provocam um mesmo tipo de resposta do aluno. Os modos de pensar diante do progresso ou da dificuldade, as estratégias que se põem em jogo e as causas a que se atribuem resultados influenciáveis pelo contexto- modulam emoções que o sujeito experimenta e sua forma de agir (TAPIA, 2015, p. 15).

O agir pedagógico busca entender a motivação de cada indivíduo. Mas, de fato, a tarefa que cabe a cada docente é dar um significado à motivação referente ao seu trabalho. Podemos refletir sobre a formação inicial do professor, a urgência da valorização dos

professores no ato de encantar seus alunos, o compromisso de investigações sobre a sua prática, entre tantos outros pontos.

Este processo, no entanto, é subjetivo, íntimo e individual. Abordar a motivação docente implica em conhecer o outro, assim como o próprio professor busca em seus alunos o conhecimento individual. Jesus (2004, p.50) afirma que: “[...] a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efetivamente consegue alcançar”.

O professor pode ser uma fonte de água que não para de jorrar, pois ele media a sede do conhecimento. Eu posso estar com muita sede, mas não adianta o outro beber a água por mim, só vou matar minha sede, se eu beber da água. Não adianta, portanto, o professor motivar-se pelo aluno, devemos proporcionar meios que possibilitem ao estudante encontrar os fatores motivacionais para o seu aprendizado.

Estendendo o diálogo referente à temática até aqui explicada, buscamos em Huertas (2001), Jesus (1996), entre outros, o entendimento sobre o assunto. Compreende-se que a motivação é um processo que precede a ação humana e isso acontece intrínseca e extrinsecamente. Huertas (2001) afirma que a motivação é um conjunto de padrões de ação que condicionam o sujeito a realizar um objetivo e isso acontece através de sua carga emocional.

Além disso, os fatores que englobam esse processo motivacional, conforme salienta Huertas (2001), estão relacionados pela busca do prazer, realização de algum objetivo, necessidades sociais, curiosidade, planejamento de metas, etc. Para o autor, o sujeito motiva-se para alcançar uma meta, aproximação estudamos nossos desejos, mas também o que queremos, autorregulada (intrínseca) – regulada externamente (extrínseca) podem surgir de interesses e necessidades pessoais e Profunda auto atribuído): processo amplo, com tendências básicas, o autor pontua que muitas vezes esses movimentos não são conscientes (HUERTAS, 2001).

Considerando as dimensões descritas por Huertas (2001), o processo motivacional tem relação com a origem dos motivos. A intenção individual apresenta-se de diferentes formas neste processo, mas procede da meta, do objetivo a ser conquistado pelo sujeito. Para Tapia (2005), a motivação para aprender depende de objetivos, das metas, da alegria que conquistará com aquele aprendizado. A ideia de aprender pressupõe uma relação primordial no ambiente educacional entre professor e aluno, mas sabemos que nem sempre estamos motivados. Assim, esta preocupação é uma ocupação de gestores, equipes pedagógicas,

coordenadores e professores. Nesse sentido, o fato de estarmos desmotivados pode estar vinculado a fatores emocionais, sociais, afetivos, entre outros.

Além disso, para colaborar com esta constatação, temos, muitas vezes, os meios de comunicação ou até mesmo sindicatos específicos que estimulam o lado negativo das dificuldades existentes nas escolas. Parece-nos preferencial trabalhar com a esperança, a motivação docente e discente poderão superar os percalços que a escola possui.

A identificação das dificuldades contribui para encontrar soluções, sobretudo a identificação de fatores motivacionais docentes. Tomando como exemplo, *a motivação docente no trabalho com sujeitos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência, na perspectiva inclusiva* suscita possivelmente inseguranças, tais como: trabalhar com as diferenças (todos nós somos diferentes), medo do desconhecido (quando recebemos nossos alunos, não conhecemos ninguém, é um encontro), movimento à formação docente (a investigação e a pesquisa libertam nossas mentes para o novo), relação de pais com a escola (para todos os alunos), entre outros tantos pontos.

Neste âmbito, a escola do século XXI necessita ampliar o seu fazer através de investigações que quebrem tabus, preconceitos e discriminações. Muitas vezes somos levados a acreditar que a educação para todos “é algo impossível”, talvez no passado muitas mudanças não acontecessem em função de inúmeras incertezas e da comodidade. Jesus (2017), no artigo “Uma nova aula: a didática da escola do século XXI”, ressalta que:

A motivação dos professores é tanto mais importante na atualidade, pois tem vindo a aumentar o reconhecimento da importância da componente afetiva da relação pedagógica para a aprendizagem dos alunos. Só conseguimos ter alunos motivados e com sucesso escolar se os professores manifestarem prazer em ensinar (2017, p.2).

Para contribuir com o diálogo sobre a motivação e seus fatores, Boruchovitch (2010) afirma que para que o sujeito atinja o objetivo desejado, em primeiro lugar, ele deve identificar e responder algumas questões fundamentais, tais como:

A) “Por que realizar essa tarefa” (tipo de motivação, orientações motivacionais e estabelecimentos de metas); B) “Como eu me sinto ao ter que realizar essa tarefa (componente afetivo); C) “Será que eu consigo realizar essa tarefa com sucesso” (auto eficácia); D) “Por que será que eu tive sucesso ou fracassei” (atribuições de causalidade) (BORUCHOVITCH, 2010, p. 120).

Numa análise da literatura e de pesquisas referentes ao tema, considero as contribuições de Santos (2010), que aprofundou os seus estudos sobre a motivação docente em seu grupo de pesquisa, o Promot (Processos Motivacionais em Contextos Educativos), na

PUCRS, A pesquisadora aborda as teorias motivacionais contemporâneas, a teoria da Autodeterminação (*Self Determination Theory*), de Deci e Ryan (2000), a teoria das Metas de Realização (*Achievement Goal Theory*), de Elliot e Dweck (1988), e a teoria da Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*), de Volder e Lens (1982).

Numa apreciação breve, destaco as teorias contemporâneas da motivação com o desígnio de colaborar com a pesquisa referente à motivação docente no trabalho com os alunos na perspectiva inclusiva, na rede regular de ensino. Com tantas circunstâncias relevantes na questão da motivação, pode-se dizer que a motivação docente pode influenciar em sua atuação. Fita (2015) menciona a influência que o professor exerce na motivação do aluno. Segundo ele:

Se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los (2015, p. 88).

Parece oportuno, neste momento, apontar as contribuições de Fita (2015) referentes às investigações sobre motivação. Para o autor, o estudo sobre motivação está relacionado com fatores que permitem que o indivíduo aja para alcançar objetivos.

1. Motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca. A própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem [...] 2. Motivação relacionada com o eu, com a autoestima. Os processos de aprendizagem incluem muitos aspectos afetivos e relacionais. Os êxitos e fracassos que obtemos vão definindo o conceito que temos de nós mesmos (autoconceito). Quando se tenta aprender e se aprende, vamos formando uma imagem positiva de nós mesmos que sem dúvida nos ajudará a realizar novas aprendizagens, já que gerará em nós uma confiança e uma autoestima positiva que nos impulsionarão a seguir adiante [...] 3. Motivação centrada na valorização social (motivação de afiliação). Satisfação afetiva que produz a aceitação dos outros, o aplauso ou a aprovação de pessoas ou grupos sociais que o aluno considera superiores a ele. Esse tipo de motivação manifesta algumas relações de dependência. 4. Motivação que aponta para a conquista de recompensas externas. Prêmios, dinheiro, presentes que serão recebidos ao se conquistar objetivos de aprendizagem.

Referente às teorias da motivação, destaco a teoria da Autodeterminação, *Self-Determination Theory*, que contribuirá para a análise dos dados desta pesquisa. Essa teoria, elaborada por Deci e Ryan (2000), é uma das teorias contemporâneas da motivação e foi criada na década de 1970. No entanto apenas nos anos de 1980 que os estudos se expandiram para diferentes áreas. Segundo os autores, ela é definida como uma macroteoria da motivação. Seu surgimento revela-se através de resultados de pesquisas empíricas. Nesse sentido, pensar

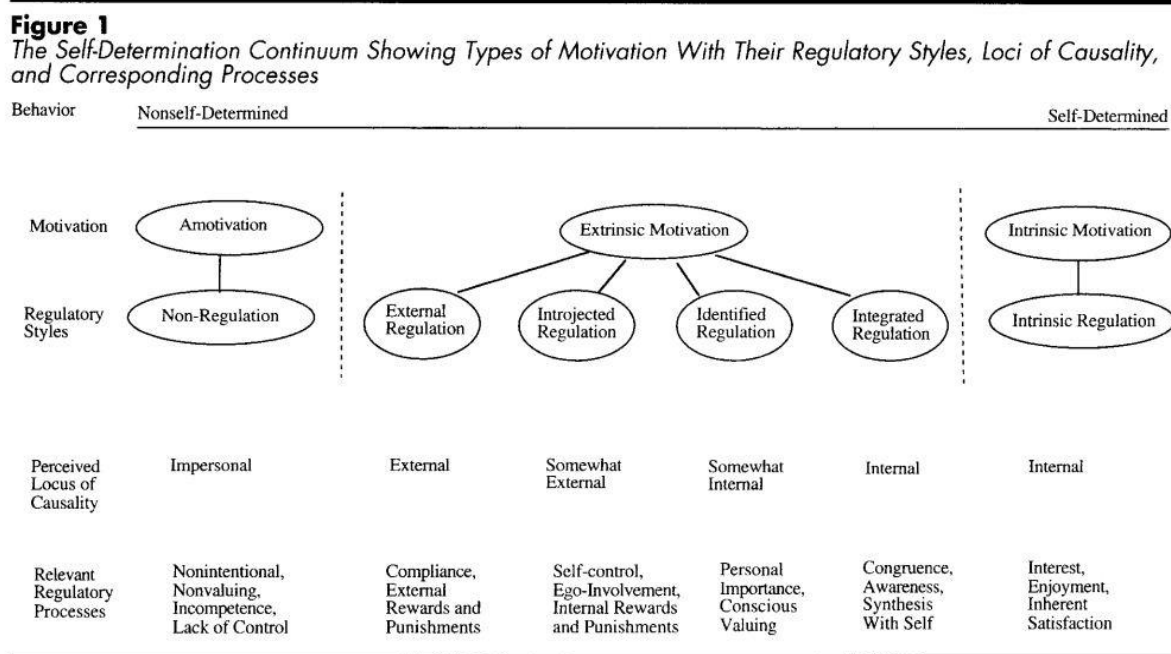
sobre essa teoria como análise das questões de motivação possibilita refletir sobre diferentes aspectos. Deci e Ryan (2006) enfatizam que a forma como o sujeito age diante das situações pode se apresentar de diferentes maneiras, isso dependerá muito da implicação e da interação com o meio.

Baseados nas ideias centrais, os autores fazem a distinção entre motivação e motivação controlada autônoma. Segundo Deci e Ryan (2008):

A motivação autônoma compreende tanto a motivação intrínseca e os tipos de motivação extrínseca em que as pessoas se identificaram com o valor de uma atividade e, idealmente, teriam integrado em seu sentido do self. Quando as pessoas são motivadas de forma autônoma, elas experimentam vontade, ou um autoendosso de suas ações. Motivação controlada, em contraste, consiste de regulação externa, em que o comportamento de um em função de contingências externas de recompensa ou punição, e regulação introjetada, em que a regulação da ação foi parcialmente internalizada e é energizado por fatores como uma motivação de aprovação, evitar vergonha, contingente de autoestima, e envolvimento do ego. Quando as pessoas são controladas, eles experimentam pressão de pensar, sentir ou agir de determinada maneira (2008, p. 182).

A Figura 1, a seguir, ilustra contínuos estilos regulatórios.

Figura 1 – Estilos regulatórios



Fonte: Adaptada de Ryan e Deci (2000b, p. 72).

Nesse cenário, a motivação autônoma e a motivação controlada apontam resultados diferentes da motivação. Conforme Deci e Ryan, o sujeito apresenta um comportamento autodeterminado e este comportamento corresponde à motivação intrínseca, uma ação pautada

pela livre escolha com espontaneidade. Sendo assim, esse tipo de comportamento está ligado com sentimentos (satisfação, realização e prazer). No delineamento levantado pela teoria, motivação intrínseca e a motivação extrínseca, apresentam comportamentos associados à determinada maneira de agir do sujeito.

Sobre esses aspectos, cabe nesse momento esclarecer que a teoria da autodeterminação (*Self-Determination Theory*) apresenta quatro miniteorias: a 1ª é a teoria das necessidades básicas, as necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e pertencimento; a 2ª é a teoria da avaliação cognitiva, que busca explicar como as ações externas, algumas vezes, fornecem suporte e outras tantas vezes não; a 3ª é a teoria das orientações da integração Organísmica, que investiga a motivação extrínseca e a 4ª teoria trata de orientações de causalidade, e se concentra em investigar como os valores e interesses de um sujeito promovem impacto na vida do outro.

Encerro o capítulo, destacando a importância do aprofundamento das necessidades básicas que elegem a autonomia, competência e pertencimento como pontos importantes para o entendimento da motivação do sujeito. Assim, motivada para entender as questões pontuadas nessa pesquisa, considero que esta teoria assumirá um papel valioso dentro do contexto escolar, permitindo verificar os diferentes fatores motivacionais que são vistos da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e busca investigar quais os efeitos da motivação docente no contexto escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, na rede regular de ensino. Optei, para esse estudo, pela abordagem qualitativa com o respaldo de Lücke e André, as autoras afirmam que: “o estudo qualitativo, [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico com dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p. 18). Trabalhar com dados qualitativos, é aproveitar todo o material coletado para a realização de uma análise coesa, oferecendo sustentação ao tema investigado.

O enfoque qualitativo respeita e valoriza a atenção especial ao informante, ao observado e à coleta de dados do campo investigado (TRIVINOS, 1987). Para o autor, pesquisadores que preferem trabalhar com a pesquisa qualitativa estão preocupados com o processo, não somente com o produto.

Para pesquisarmos os efeitos da motivação docente no trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências, optamos pelo método de pesquisa estudo de casos múltiplos. Ao abordar o estudo de caso e seu procedimento de casos múltiplos, seguimos a ideia, trazida por Yin (2010), de que o estudo de caso parte de uma investigação de um fenômeno atual dentro de um contexto. Para o autor, há três tipos de estudos de caso: exploratórios, descritivos e explanatórios. Ele afirma ainda que “os estudos de caso único e de casos múltiplos são na realidade apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso” (YIN, 2010, p. 41).

A pesquisa foi dividida em capítulos que formam o corpo dessa investigação. Para Gatti (2007, p. 57), “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos: Balizas, sim, consistências, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Nessa ideia, cabe ao investigador aprofundar seus conhecimentos baseados em uma construção real e verdadeira, por meio de fundamentação, que lhe permita avançar na pesquisa para benefícios da sociedade. O projeto se movimenta em torno da investigação sobre os fatores motivacionais percebidos na prática docente que propiciam a aprendizagem dos alunos em uma perspectiva inclusiva.

Esta pesquisa será realizada em uma instituição privada, localizada no município de Porto Alegre, que desenvolve o seu trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva, da

Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo Yin (2010), um estudo de casos múltiplos envolve a escolha de um número de casos suficiente para a pesquisa.

A metodologia desta pesquisa, para a coleta dos dados, inclui entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e observações em sala de aula. Para Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Bem como a manifestação livre do sujeito entrevistado, garantido assim espontaneidade e leveza para o encontro.

Por considerar a riqueza deste processo, as entrevistas serão gravadas em áudio, por meio do consentimento do entrevistado e, *a posteriori*, serão transcritas, para, a partir da coleta de dados, podermos categorizá-las de acordo com o referencial teórico.

5.1 TEMA DA PESQUISA

O tema desse estudo propõe o desenvolvimento de uma pesquisa sobre Motivação Docente Para Educação Inclusiva.

5.1.1 Problema

Quais os efeitos da motivação docente no contexto escolar na perspectiva inclusiva?

5.1.2 Questões de pesquisa

- a. Como a escola, que assume o compromisso de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, organiza a formação docente?
- b. Quais são os processos existentes para desenvolver no docente a sustentação teórica e prática no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência?
- c. De que forma os fatores motivacionais dos docentes são determinantes para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência?
- d. Como a escola, que atende todas as crianças, se prepara para o atendimento educacional especializado?

- e. Será que uma proposta metodológica diferenciada dará conta das demandas existentes em nossas escolas?

5.1.3 Objetivo geral

Analisar de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

5.1.4 Objetivos específicos

- Especificar, a partir de observações e dados fornecidos pelos docentes, os motivos que estão presentes em sua ação pedagógica que contribuem para o trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Analisar os processos de ensino do professor e da aprendizagem dos estudantes na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Identificar os efeitos motivacionais docentes que contribuem para a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.
- Verificar as estratégias utilizadas pelo docente que contribuem nesse processo.

5.2 CONTEXTO

A pesquisa será realizada em uma escola da rede privada de Porto Alegre, localizada em um bairro da Zona Norte. A escola faz parte de uma Congregação de Irmãs, fundada no século XIX, e que mantém o diálogo aberto e coeso com sua equipe de Leigos. Nesse contexto, o desafio da escola reside na continuidade da revisão profunda no campo de sua missão educativa para manter viva, nas condições que a história impõe, a obra iniciada por Deus e sua Fundadora.

A escola oferece os cursos da Educação Básica e Turno Inverso para alunos matriculados na Educação Infantil – alunos de três anos em diante e do 1º ao 4º do Ensino Fundamental. Desse modo, a escola recebe alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e anos Finais e Ensino Médio. A Instituição conta com atividades extraclasse, como handebol; futsal; basquetebol e voleibol (masculino e feminino); Ballet Clássico e Jazz, a partir dos 5 anos de idade (nos turnos da manhã e da tarde); Escolinha de Futebol, de 5 a 10

anos de idade (no turno da tarde); Escolinha de Música, a partir dos 3 anos de idade, e Robótica. Atualmente a escola é composta por 1.823 alunos, sendo 116 alunos da inclusão.

O objetivo geral da escola é Evangelizar a Comunidade Educativa em processo de transformação sociopolítico-econômica e cultural a partir da verdade sobre Jesus Cristo, a Igreja, o homem e a família, visando à construção de uma sociedade mais justa e fraterna no atual contexto brasileiro. A escola conta com o 4 supervisores escolares, 3 orientadores educacionais, 1 psicóloga escolar, 1 professora de AEE, 7 monitores da *Educação Especial*, 4 coordenadores de curso, 3 coordenadores de disciplina e 4 auxiliares de disciplina, setor administrativo, assistente social, secretárias, laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas, laboratório de Informática, Mecanografia, setor de assessoria de comunicação e marketing.

Convém salientar que a escola oferece um Espaço Kids para a Educação Infantil; Ecopark, praça arborizada com espaço para brincadeiras; pátios de recreio; audiovisual; biblioteca; área de embarque e desembarque para a comunidade escolar.

A escola também oferece atendimento no turno inverso, na Sala de Integração e Recursos, atendendo alunos da *Educação Especial*, com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, além dos atendimentos educacionais especializados para alunos com necessidades educacionais especiais em seu turno e na sala de aula.

Os docentes que atuam nesta Instituição, na maioria, são professores que exercem suas funções em outras escolas, tanto da rede privada quanto das redes municipal e estadual. É importante ressaltar que a escola oferece suporte para seus docentes através da formação continuada, desempenhando um compromisso institucional e social. A escola compreende que o processo de desenvolvimento do indivíduo é um longo caminho, regado de incertezas, que requer disposição, envolvimento e grande flexibilidade para os movimentos novos. A formação do professor é vista como um ponto fundamental para a construção desse processo. Sob esse aspecto, a escola tem como objetivo desenvolver o hábito de aprimoramento em leituras, práticas e diálogos constantes, a fim de subsidiar sua realidade, oportunizando aos educadores uma visão macro sobre a realidade da perspectiva inclusiva.

Providências importantes foram tomadas referentes à formação dos professores, sobretudo, a partir de 2003, o preparo promovido em relação à perspectiva inclusiva foi tornando-se essencial para o reconhecimento de uma escola para todos. A ideia organizacional dessa instituição partiu para o apoio externo através de profissionais, por meio de consultoria.

Nesse contexto, a escola apropriou-se, a partir de 2004, de critérios legítimos para o atendimento educacional especializado, apoiando-se em documentos da lei e de materiais documentais na própria instituição, tais como: Projeto Político Pedagógico e Regimento

Escolar. Além das medidas legais, as constâncias de estudos aconteceram durante os anos posteriores. No ano de 2008, a Direção Pedagógica e sua assessoria, na figura dos orientadores educacionais e supervisores escolares, lançaram uma jornada pedagógica voltada para inclusão, essa proposta teve como título “Ressignificando as práticas inclusivas à luz das intuições da madre fundadora”.

Nessa perspectiva, o serviço de orientação educacional assumiu a responsabilidade de iniciar um trabalho solidificado em relação ao repasse dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência para os professores do ano seguinte. Essa proposta surgiu durante a jornada pedagógica, quando foram entregues aos professores um fotômetro de todos os alunos, pareceres descritivos que permitiam aos docentes compreender o processo de aprendizagem do aluno “x”, atividades, registros e outros materiais que subsidiassem uma apropriação detalhada.

Tendo como pressuposto o cuidado e a formação de todos que estão imersos no processo de escolarização, em 2013 foi lançado o projeto de “Formação Continuada do Professor Inclusivo”. Entendeu-se que quanto mais apoiamos e escutamos as pessoas envolvidas, maior será o benefício para todos. No que tange aos assuntos inseridos nesse projeto, saliento os seguintes itens: a inclusão e seus desdobramentos; a legislação e a história da inclusão no Brasil e no colégio; teorias sobre inclusão; diagnóstico e medicalização, adaptações curriculares, bem como a inclusão, sensibilidade e religiosidade. Atualmente, o trabalho segue em calendário escolar e na proposta pedagógica de suma importância.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são professores dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que atuam diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

5.3.1 Critérios de participação

Os casos serão pré-selecionados pela equipe pedagógica que apontará quais os professores que atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Dentro do critério das escolhas dos casos, o levantamento será realizado com cautela e ética, em relação à peculiaridade de cada aluno e de seu professor.

O estudo contará com a participação dos professores que se motivarem a participar da pesquisa voltada para Educação Inclusiva.

5.4 PROCEDIMENTOS

Para a aplicabilidade da pesquisa, os meios utilizados durante esse percurso são muito importantes. As fases de reconhecimento, desde o início até as devidas combinações acerca da devolutiva, fazem a relação de vínculo e confiança se estenderem.

Primeiramente, solicitamos uma reunião, junto à direção da escola, para expor aos responsáveis a proposta da pesquisa e as interlocuções existentes nesse processo e apresentamos o quadro explicativo referente ao funcionamento dos procedimentos utilizados na pesquisa.

5.4.1 Procedimentos com a direção da escola

O primeiro contato será realizado diretamente com a diretora pedagógica, a fim de esclarecer pontos da pesquisa e movimentos investigativos junto aos estudantes inseridos nesse contexto.

5.4.2 Procedimentos com os docentes

Em vista dos encontros com os docentes, será realizada uma reunião para a explicação do projeto de pesquisa. Posteriormente, a partir do aceite, serão concretizadas as combinações acerca dos dois encontros em sala de aula, observação (Anexo), um encontro para a realização da entrevista semiestruturada (Anexo).

Quadro 9 – Descrição dos sujeitos da pesquisa

Sujeito e seu código	Área de atuação	Tempo de serviço na instituição
Professor S1	Ensino Fundamental 1 - Anos Iniciais	4 anos
Professor S2	Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	1 ano
Professor S3	Ensino Fundamental 1 - Anos Iniciais	11 anos

Sujeito e seu código	Área de atuação	Tempo de serviço na instituição
Professor S4	Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	3 anos
Professor S5	Ensino Médio	17 anos
Professor S6	Anos Finais e Ensino Médio	4 anos
Professor S7	Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	2 anos
Professor S8	Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	10 anos
Professor S9	Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	2 anos
Professor S10	Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	1 ano
Professor S11	Ensino Fundamental 2- Anos Finais e Ensino Médio	11 anos

Fonte: A autora (2019).

5.5 COLETA DOS DADOS

Para dar continuidade à pesquisa, os procedimentos metodológicos envolvidos nessa investigação sustentam a análise dos dados. A coleta desse material permite a composição da verificação das questões de pesquisa. Trivinos (2009), quando se refere a esse aspecto, revela que a pesquisa qualitativa desenvolve-se em uma interação ativa e que, por instantes, a coleta de dados deixa de ser coleta e passa a ser análise de dados.

Percebe-se que os recursos metodológicos, nessa etapa da pesquisa, permitem uma aproximação significativa para análise dos dados. A junção dessas informações torna-se textual por meio de:

- Entrevistas estruturadas realizadas individualmente com cada professor (a), após combinados dia e horário, a fim de que elas ocorram. Importante ressaltar que essas entrevistas estruturadas serão gravadas, transcritas e, na oportunidade, entregues ao sujeito, para que ele observe suas respostas e aceite, ou não, a transcrição realizada.
- Observações realizadas em sala de aula, através de ficha de observação do docente.

Esses recursos metodológicos são fundamentais na pesquisa qualitativa, pois, por meio deles, o pesquisador aprofundará os dados e os detalhes essenciais para sua análise.

Trivinos (2009) menciona que:

[...] talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo e instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (2009, p. 138).

Sem dúvida, o conjunto de instrumentos, paralelo à análise criteriosa e anotações de campo, serviu de suporte para esta pesquisa. Com efeito de organização, após a apresentação da proposta para banca, se iniciarão os movimentos informativos e investigativos. Para o desenvolvimento da pesquisa, o contato com a escola se faz em primeira instância; no segundo momento, a conversa com o supervisor escolar e o orientador educacional para repassar os critérios para a participação.

Após este movimento, depois que a equipe diretiva pontuou os docentes que estariam dentro dos critérios expostos, seguimos para as reuniões com os professores selecionados, a fim de repassar a proposta, bem como as combinações para a aplicabilidade das entrevistas semiestruturadas. Dessa maneira, o terceiro movimento dar-se-á com os familiares dos sujeitos que frequentam a aula regular dos professores selecionados e que apresentem necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Essas reuniões aconteceram visando à disponibilidade dos pais e da pesquisadora.

Logo depois desta circulação, seguindo a coleta de dados, serão realizadas as observações em sala de aula, a análise dos materiais dos sujeitos, bem como a entrega de questionários para a direção pedagógica, supervisão escolar e orientação educacional. Um dos significados cruciais para o final da coleta de dados é entender, como salienta Trivinos (2009, p.140), que “dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa em estudar”. Portanto para dar continuidade à pesquisa, será utilizada a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014), que permitirá ao pesquisador reflexões e levantamento de todo o material coletado.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os cuidados éticos são normas a serem atendidas em toda e qualquer pesquisa. Na pesquisa qualitativa na área das Ciências Sociais, o pesquisador que investiga no campo

educacional deve ter um cuidado indispensável por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos.

As investigações que envolvem seres humanos são regidas, no Brasil, pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde. Baseado nesses cuidados, logo após a emissão da banca do parecer de qualificação, o projeto de pesquisa será encaminhado para a Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades, para a verificação de situações de vulnerabilidade e de cuidados éticos de proteção de privacidade dos sujeitos pesquisados.

Importante salientar que, através da resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016, fica acordado que nenhum dos participantes docentes que colaborarem para aplicabilidade desta pesquisa terá seu nome divulgado, bem como a instituição de ensino. Os registros e áudios realizados serão mantidos em sigilo, pela doutoranda, durante o período de 5 anos e depois destruídos. Saliento que a homologação desse documento pontua a importância e a vigência do capítulo VIII, Das disposições finais, que consta nos artigos 32, 33 e 34:

Art. 32. Aplica-se o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS nº 466, de 12, de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução. Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS nº 466 de 2012. Art. 33. A composição da Conep respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP. Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

5.7 ANÁLISE DE DADOS

Para dar conta da análise dos dados, a fim de responder as questões presentes nessa pesquisa, utilizar-se-á a análise textual discursiva (ATD). Esta escolha favorece a análise dos dados de uma pesquisa na abordagem qualitativa, pois ela envolve critérios rigorosos de todo o material coletado (MORAES, 2003) e Moraes e Galiazzi (2014). Segundo os autores, a análise textual discursiva é um processo auto-organizado, pois exige uma construção de abrangência. Diante disto esta metodologia acontece através de:

[...] um processo autoorganizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003.p. 92).

A partir da compreensão dos tópicos para análise textual discursiva, levando em conta os três focos citados, compreende-se que a 1ª etapa dessa construção dá-se na desmontagem dos textos. Pensar em uma desmontagem (unitarização) é permitir-se realizar uma leitura detalhada e profunda por meio dos dados coletados. Por vezes pode até parecer uma desordem, mas se faz necessário para a construção da análise. A 2ª etapa é a junção de elementos semelhantes e do estabelecimento de relações de todo o material analisado. É nesse momento que nascem as categorias da análise dos dados, mas isso exige do investigador um olhar cuidadoso, pois é a partir da atenção prestada para as categorias (categorização) que o pesquisador seguirá com elas ou elas serão modificadas.

Há necessidade, conforme pontua Moraes (2003), de um processo de categorização. E isso acontecerá através de três propriedades: a 1ª representatividade das descrições e interpretações vistas; 2ª homogeneidade e a 3ª exclusão mútua. Os autores revelam que a 3ª propriedade não é necessária. A 3ª etapa refere-se à construção de um metatexto (texto final), um artesanato feito com os apontamentos, considerações e costuras sobre as categorias à luz da sustentação teórica divulgada nessa pesquisa.

Escolher a análise textual discursiva para trabalhar com os dados da pesquisa representa um processo estruturado com o conjunto de materiais linguísticos e discursivos. E diante desta escolha, temos que ter a clareza de suas principais características, “identificar a matéria prima com que se trabalha, destacamos nisso também alguns pressupostos a partir das quais opera, discutimos ainda os modos como apresenta os resultados que permite atingir” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112).

Desse modo a análise dos dados com ATD possibilitaria mais interpretações sobre a “Motivação Docente na Perspectiva Inclusiva”, mas o pesquisador necessita estar consciente de que, ao investigar e analisar seu *corpus*, influencia-se por todo o conjunto de ressonâncias trazidas pelos sujeitos da pesquisa, ainda que sempre fazemos as leituras a partir dos próprios referenciais. Isso significa um cuidado acerca da análise, o que permitirá ao pesquisador costuras observáveis que enfatizem os resultados desta pesquisa.

O processo que ocorre de posse do conjunto de materiais a serem analisados é minucioso, pois, a partir disso, decide-se o rumo da análise dos dados. A primeira etapa realizada é identificada como uma desconstrução dos textos. Segundo Moraes e Galiazzi (2014), é através dessa fragmentação que se pretende perceber os sentidos dos textos, o que os autores chamam de unidades de análise.

É sobre esta base que surgem as unidades de análise por meio dos conhecimentos prévios do pesquisador, alinhado com o objetivo da tese. Na medida em que se concretiza essa

construção, emerge um cenário fundamental para o processo de categorização que corresponde à classificação das unidades de análise. Neste caso aparecem categorias iniciais da pesquisa.

A categorização, segundo Moraes (2011), pode ser construída a partir de categorias chamadas de iniciais, intermediárias e finais. Mesmo iniciando o processo de categorização através de materiais desordenados, o pesquisador produzirá uma ordem que passará por etapas importantes para análise textual discursiva, ele escolhe, então, tanto o método dedutivo quanto o intuitivo.

Assim, a partir desta etapa importante surgem fenômenos que se manifestam através da construção de categorias emergentes. Moraes e Galiazzi ressaltam que, quando o pesquisador opta por trabalhar com categorias emergentes, ele assume uma ação fenomenológica. É nesta ação que os fenômenos se manifestam, a partir das ressonâncias emergentes encontradas no texto que foram analisadas.

Todo *corpus* do trabalho assume um significado global, fazendo com que o surgimento de 30 categorias iniciais estructurem-se em 4 grandes categorias iniciais que embasam, desse modo, a análise e interpretação dos dados, em consonância com os objetivos propostos pela investigação.

Logo abaixo destaco a explosão de categorias que surgiram na unitarização da metodologia da análise textual discursiva.

Quatro grandes categorias foram construídas, a partir das seguintes temáticas: *Prática Docente: um olhar para suas escolhas*, *Inclusão: incluir o que já era para estar incluído*, com a subcategoria *Escolarização na visão da perspectiva inclusiva*, *Formação continuada: caminhos e percursos no cotidiano escolar* e *Motivação Docente para a perspectiva inclusiva*. Nesse sentido as estruturas de categorias retratam o contexto de todos os sujeitos desta pesquisa.

A primeira categoria: *Prática Docente: um olhar para suas escolhas*, que integra um conjunto de ações e processos de conhecimento da atuação pedagógica do sujeito. Nesse sentido, estruturam-se aspectos fundamentais dando origem à “prática docente”, tais como escolhas, experiências e vivências realizadas pelo sujeito.

Na segunda categoria, *Perspectiva Inclusiva*, são apresentadas as percepções sobre o contexto inclusivo vivenciado pelos docentes no meio educacional. Neste sentido se constituem espaços e caminhos para alcançar o respeito e a qualidade da educação para todas as pessoas.

No espaço desta categoria, outra subcategoria se apresenta compondo esta análise, *Escolarização na visão da perspectiva inclusiva*. Na terceira categoria, *Formação Continuada: caminhos e percursos no cotidiano escolar*, aparecem espaços significativos e discursos importantes sobre as dinâmicas de trocas de experiências no cenário escolar, lugar ocupado por diferentes vivências e aprendizados. Nesta perspectiva, o trabalho docente mobiliza conhecimentos ampliados na formação docente.

Por fim, na quarta categoria, *Motivação Docente na perspectiva inclusiva*, surgem os fatores motivacionais que envolvem a prática do professor e ações trazidas nesta categoria, tais como: motivação na perspectiva inclusiva e autonomia, competência e pertencimento.

A partir dessas categorias, já se anuncia a construção da continuidade da pesquisa. Moraes e Galiuzzi (2014, p. 89) revelam que a “construção de categorias organiza descrições e olhares estruturantes. Portanto neste conjunto, apresentam sínteses elaboradas pelo pesquisador no sentido de expressar as novas compreensões atingidas em relação ao seu objeto de pesquisa”.

Entendendo que as categorias compõem assim o metatexto da pesquisa, observa-se as interlocuções de materiais analisados para os fenômenos que pesquisamos. Dessa forma, na discussão dos dados serão utilizados as falas literais e não-literais das entrevistas e apontamentos da observação. Destaco frente a esta perspectiva de trabalho, a autoria do pesquisador frente aos seus argumentos.

Moraes e Galiuzzi (2014) salientam que:

Sendo o sistema de categorias a estrutura de base de um metatexto, a descrição constitui a parte deste voltada a expressar de modo mais direto e imediato, essa compreensão associada às categorias. Já a interpretação corresponde a um exercício de afastamento e abstração em relação às categorias propriamente ditas, conduzindo a teorizações cada vez mais aprofundadas, à medida que o processo avança. (2014, p. 90)

Neste contexto, a escrita do metatexto, combinando descrição e interpretação, consiste em um envolvimento com o texto para demonstrar intuições e esclarecimentos frente ao *corpus* de análise. Na medida que a produção cresce, é intransferível a produção da autoria do pesquisador. Nesse movimento, a construção é solitária, pois o encaminhamento no processo de aperfeiçoamento do metatexto passa por ações, envolvendo descrições, interpretações, argumentações e teorizações e esse desenrolar ocorre com o envolvimento construtivo do pesquisador.

Concordo com as palavras de Moraes e Galiuzzi (2014, p.99) quando afirmam que:

Os textos produzidos devem expressar mais do que a compreensão pessoal do pesquisador, ou seja, precisam descrever explicações e compreensões dos participantes ainda que reconstruídas pelo pesquisador. Isso evidentemente, não precisa ser atingido num sentido pessoal de cada participante, mas num sentido discursivo coletivo, numa base sociocultural.

O relatório da pesquisa, seguindo o embasamento teórico da ATD, aparece a partir de um momento de escrita e reescrita, organizadas pelo pesquisador com a intenção de preservar o reconhecimento do outro. A análise foi realizada nas seguintes etapas:

- Critério de escolha dos sujeitos;
- Encontro para as observações e para as entrevistas;
- Ordenação de todo o material coletado;
- Transcrição das entrevistas e análise das observações;
- Desconstrução das transcrições;
- Surgimento das unidades de sentido;
- Surgimento de categorias iniciais de análise;
- Definição das categorias finais;
- Elaboração do texto final, metatexto.

Em consonância com os autores, apresento a seguir a primeira categoria intitulada “Prática Docente: um olhar para suas escolhas”. Penso que a pesquisa, a partir de uma fundamentação teórica, justifica-se na visão da análise propriamente dita. É importante salientar que todo o caminho trilhado, revela a trajetória percorrida nessa investigação. Mesmo diante de algo novo, “Inclusão em nossas escolas”, apoio-me em Freire e Shor (1987) quando alertam para os desafios de nossa ação:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar; você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir. (FREIRE e SHOR, 1987, p. 76)

Quadro 10 – Categorias selecionadas para análise textual discursiva

CATEGORIA 1 - PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA SUAS ESCOLHAS
CATEGORIA 2 - INCLUSÃO: INCLUIR O QUE JÁ É PARA ESTAR INCLUÍDO
CATEGORIA 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA: AS TROCAS DE SABERES QUE FAZEM A DIFERENÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL
CATEGORIA 4 - MOTIVAÇÃO DOCENTE

Fonte: A autora (2019).

5.7.1 Categoria 1 – prática docente: um olhar para suas escolhas

Quando nos referimos à prática docente, geralmente nos deparamos com ação de atuar. No campo educacional, a atuação profissional tem origem nas escolhas realizadas na formação inicial do sujeito.

Os saberes construídos com relação às escolhas fazem diferença na prática docente. É flagrante as diversas situações que envolvem o ato de atuar e a diversidade deste saber. Para Perrenoud (2001, p.13), esse contexto de prática efetiva-se quando se percebe que “no campo da Educação e da Formação, os procedimentos de análise das práticas talvez sejam o que mais se aproximem da realidade do trabalho dos professores.”

Essa ideia representa a diversidade da realidade profissional, seus saberes abrangem conhecimentos concebidos durante sua história de vida e de sua carreira profissional, alicerçado naquilo que se deseja. Cabe refletir sobre os motivos que levaram o sujeito para docência e vale ainda sublinhar o reconhecimento da ação de permanência e o fato de muitas pessoas deixarem a prática docente. Do ponto de vista da trajetória, o repertório construído pelo sujeito, a partir de sua prática e experiência, anuncia seu perfil profissional. Tomando esse aspecto como ponto de partida, a caminhada realizada se aproxima ou se distancia de suas escolhas. O autoconhecimento é o primeiro passo para a atuação. A capacidade crítica que aproxima a reflexão é solitária. Para bem pensarmos nessas questões, os docentes primeiramente necessitam construir sua prática em uma perspectiva pessoal, incluindo ações coletivas.

Nesse sentido, Severino (2011, p. 24) pondera que o “homem consciente busca novos horizontes e a virtude da responsabilidade torna-se a chave para o futuro da humanidade”. Nessa concepção de ideais, o autor revela a conscientização humana e, atrelada a ela, vemos a responsabilidade das escolhas feitas. Pimenta (2018, p.43) corrobora com o autor, quando afirma que “o docente pode construir e produzir conhecimento a partir da prática desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela”. Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à satisfação da atuação docente e a sua continuidade. Talvez seja pertinente pensarmos no seguinte questionamento: será que os profissionais perdem o valor de suas escolhas colocando em risco seus saberes e ideais em seu percurso de vida?

Imersa neste contexto, e frente aos desafios sobre o pertencimento no contexto educacional, reitero as impressões sobre as escolhas realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Resgatando as respostas dos sujeitos, saliento o retorno das respostas de S1, “*a escolha da docência veio pelo fato de ter imenso desejo de melhorar a sociedade através da educação.*” S1 expressa que as escolhas realizadas em sua vida estão associadas ao fato de querer melhorar a sociedade. Esse sujeito sente-se engajado através de possibilidades que perpassam suas escolhas. No entanto, percebi também que, ao desempenhar este papel, S1 deixa claro que “*a empatia é uma das principais características em nossa prática docente*”. Segundo Marques (2010, p. 59):

O professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador de pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção da inexistência de uma capacidade ativa e efetiva.

Considero de valiosa importância a atenção de S1 quando se refere ao olhar para o outro. Nesse sentido, o sujeito ultrapassa suas escolhas para administrar a sensibilidade de um olhar global do sujeito que aprende. Essa perspectiva vislumbra algo muito maior frente às nossas decisões profissionais, arrisco a afirmar que, de forma contributiva, isso representa um dever para humanidade: o respeito através do olhar. Embora sejam as escolhas que fazemos ao longo de nossa vida, indiscutivelmente o item “*empatia*” representa um dos maiores desafios de nossa prática docente. Constata-se, na observação do S1, este envolvimento:

S1 realiza uma abordagem individualizada, interagindo com seus alunos, fornecendo um contato direto com seu aluno com deficiência. Apresentou atividades relacionadas com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Explica as atividades com uma linguagem firme e afetuosa, demonstrando tranquilidade.

Obs.: 1– S1

Tardif (2012, p.128) esclarece que:

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam também sobre um objeto. O objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho, são, portanto, relações individuais e sociais ao mesmo tempo [...] a primeira característica do objeto de trabalho docente é que se trata de indivíduos.

No ambiente da pesquisa, notei que a valorização do outro, desde sempre, reflete em atos diferenciados na construção humana. O lugar ocupado pelo docente exige do profissional relações alicerçadas com o vínculo e com os significados que este ambiente produz, como afirma Marques (2010), pensar no estudante a partir dele. Pode parecer simples, mas as escolhas realizadas pelo docente, possivelmente, afetarão o discente no processo de construção do caráter, ética e amor.

A autora possibilitou o entendimento de que os profissionais da docência, principalmente os professores entrevistados, visualizam características fundamentais para o pertencimento da profissão. Com uma visão mais atenta, o S2 relata que: “*A docência e a prática de sala de aula estão vinculadas à seriedade, sensibilidade no trato com todas as pessoas.*” Ainda sobre o sentimento de atuação, S3 afirma: “*O amor, a vontade, o carinho, o respeito são valiosos no trabalho docente. Devemos gostar do que fazemos*”.

As observações traduzem o que acontece no cotidiano de S2 e S3:

S2 relacionou-se com seus alunos, demonstrando afetividade e vínculo. Sua linguagem foi cautelosa e afetuosa.
S3 ficou constantemente próximo do aluno com deficiência, fornecendo apoio e esclarecimento. Somente quando a monitora de apoio chegou, o professor distanciou-se do processo.

Obs.: 2 – S2

Assim, os sentimentos pessoais ficam atrelados ao lado afetivo do estudante, como relata S6: “*fazer a escolha pela docência e pensar na responsabilidade de querer trabalhar e gostar de gente e que o carisma também é essencial para esta profissão, bem como o amor ao próximo*”. Com relação ao foco de nossa análise, S10 afirma:

“Primeiramente o professor precisa gostar de gente, amar o outro. Precisa ter domínio do conteúdo que leciona, domínio da sala de aula de competências e habilidades principalmente para saber lidar com as inúmeras situações de adversidades que ocorre no dia a dia da sala de aula.”

Os sujeitos da pesquisa ultrapassam a prática docente, respeitando pontos fundamentais que não encontramos em livros e que não se manifestam no outro pelo fato de ser profissional. Essas ações são construídas em nossa essência, no olhar atento ao outro. À medida que observamos tudo ao nosso redor, compreendemos melhor o que se passa e, com isso, percebemos o sentido de tudo, de nossas escolhas, de nossas ações e de nosso fazer pedagógico.

Encontrei nas palavras de Tardif (2012, p. 177), a concretização dessas experiências:

Na docência, profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao mesmo tempo centrado nas pessoas, a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana, com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram mas que no máximo, podem se tocar externamente, os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros são copresentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas de motivação, de interesses, que devem ser de certo modo agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação comum.

Ao trazer as palavras de Tardif (2012), especificamente a atenção para as relações humanas, destaco o cuidado que a pesquisadora deve ter no momento que conduz esta análise. Tratando-se de uma pesquisa voltada para *Motivação Docente na Perspectiva Inclusiva*, toda a construção deste discurso ultrapassa dados segmentados. A contribuição está em não encontrar, de pronto, respostas para as perguntas, mas revelações nas entrelinhas. Percebi que a busca entre o ponto de partida e o processo que o fio condutor nos leva, acentuará o entendimento do processo de escolha profissional e do trabalho em uma perspectiva inclusiva. Somos formadores de pessoas, não formadores de classificações laudadas e diagnósticas.

Sob essa ótica, visualizei nos sujeitos da pesquisa, especificamente em S4, que o ser humano deve sempre se colocar no papel de aprendiz. Sua resposta revela o pensamento livre para aprender constantemente para enfrentar obstáculos do cotidiano escolar. Envolver-se é estar imerso na ação pedagógica e frente às oportunidades.

“A docência é algo extremamente relacionado com a vontade de aprender do sujeito que escolhe esta profissão. A pessoa que faz a opção pela docência deve ser uma pessoa com vontade de aprender com humildade na hora de errar e com paixão para ensinar. E fundamentalmente com respeito pelos alunos.”

A capacidade que o sujeito tem de relacionar-se com o outro confirma a possibilidade de construção da docência. Portanto, falar de docência é falar de construção de conhecimento coletivo. Quando S4 afirma em seu relato que a prática docente está relacionada com a vontade de aprender do sujeito que escolhe esta profissão, lembro das palavras de Becker (2010, p. 14): “o professor como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos”. Para o autor, não paramos de aprender, a ação docente é um permanente aprendizado. Obviamente, a docência transforma consideravelmente as pessoas que nela estão.

A partir dos apontamentos de Becker (2010) e das experiências vividas, percebi que não temos docência sem vivência, os percalços existentes neste contexto fazem com que tanto as situações positivas, quanto as não tão boas nos formem como pessoas em sua totalidade. Além disso, o fato de escolher atuar como professor, revela o olhar para o outro. Há ainda fatos a destacar nas primeiras respostas dos sujeitos. Ao legitimar a profissão e as escolhas realizadas, ultrapassando a ideia construída na formação docente, a prática educacional é carregada de manifestações repletas de significados.

Na medida em que o objetivo primordial da docência é o envolvimento, devemos descartar o preconceito subliminar que está escondido na *Pedagogia da Negação* em nosso

ambiente escolar. Apesar de assistirmos disparidades entre a escolha profissional e a prática docente, convém considerar que, no cotidiano profissional, existem múltiplas situações, o docente defronta-se com realidades diversificadas. Nessa perspectiva, refletindo sobre os atos pedagógicos do dia a dia, incorporou-se a ideia de que só seremos realmente completos em nossa prática docente quando nos colocarmos em uma situação de que “fomos nós que escolhemos estar ali”. Então que possamos oferecer o que temos de melhor e busquemos o que se faz necessário para nossa a profissão.

Desse modo e neste ritmo, vejo nos apontamentos de S9 a influência da busca de oportunidades que permitirão um novo aprendizado. S9 revela que:

“A prática docente é um aprendizado constante. Cada turma é diferente da outra cada aluno tem sua necessidade individual. Conciliar tudo isso é desafiador e motivador ao mesmo tempo. Por isso procuro sempre refletir sobre a minha prática a fim de criar possibilidades reais de aprendizado para meus alunos.”

De fato, muitas barreiras são encontradas neste processo educacional e em nossa vida, uma situação nunca estará desconectada da outra. S9 parece reconhecer a importância da relação da aprendizagem do estudante:

S9 aproxima-se de seus alunos de forma firme, mas com carinho. Sua interação baseia-se em perguntas e respostas, mas nota-se a total aproximação do estudante com deficiência. Linguagem afetuosa e com respeito.

Obs.: 3 – S9

Em diferentes respostas dos sujeitos entrevistados, a possibilidade e a vontade de se colocar no lugar do outro alimenta e nutre o crescimento de si e das demais pessoas envolvidas. S4 descreve que:

“A intenção e o diálogo aberto com os estudantes colabora para a aproximação deles. Importante o professor deixar claro que ele não sabe tudo e que pode cometer erros. Isso torna a relação entre alunos e professores mais agradáveis e transparentes”.

Como exemplo do relato de S4, destaco a seguinte observação:

S4 apresentou interação em sala de aula. Conduziu atividades individualizadas. O aluno com deficiência estava com o monitor de apoio, mas notou-se que, a todo instante, quem conduzia a atividade para o aluno era o professor. O entusiasmo do professor, em sala de aula, foi constante.

Obs.: 4 – S4

O empenho e a responsabilidade deste trecho revelam a disposição para o envolvimento na prática reflexiva docente. Sob essa ótica, visualizei, nas palavras de Rozek

(2012, p. 17), o sujeito protagonista: “O professor é um sujeito que assume sua prática, a partir de significados que ele mesmo lhe dá, possui conhecimentos, crenças e um saber fazer provenientes de sua própria história e profissão”.

Os sujeitos são autores de suas escolhas e persistem para que as suas práticas não esmoreçam no caminho. Considerando que o cenário educacional se consolida por encontros e desencontros, o saber docente gira e amplia a cada nova ação. A função da reflexão na prática docente tem como objetivos, melhorar e ampliar o fazer pedagógico. Os saberes produzidos neste contexto colocam o homem em condições de se reinventar, inovar e acreditar.

Libâneo (2011, p. 127) explicita a situação afirmando que:

Um caminho bastante estimulante para a compreensão do fenômeno educativo é torná-lo como ingredientes dos processos práticos – práxis – de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como culturalmente organizado. Essa interação homem-meio está mediatizada pela atividade (trabalho) e essa atividade implica assimilação (aprendizagem) da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada. Ou seja, a relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social implica a mediação da cultura, visando ao desenvolvimento da personalidade, ou seja aquisição das qualidades específicas do gênero humano.

Apesar de conhecermos a necessidade de revermos nossas ações, é possível nos depararmos com a passividade em nosso meio. Contudo, o fluxo diversificado de nossas crianças e jovens indica, em linhas gerais, que quem escolheu a docência como profissão definitiva não se espanta com modificações na forma de aprender do outro. É importante a reflexão sobre o que seguir, dificuldades e queixas surgem a todo instante, mas murmurações, em um ambiente que necessita ser o mais saudável possível, não devem fazer parte deste contexto. As vozes podem falar, mas quando as vozes chegam até os ouvidos de inocentes, se torna perverso.

Macedo (1994) corrobora com a ideia trazida acima ao afirmar que os professores convivem com as demandas do dia a dia. De um lado se veem comprometidos com a equipe pedagógica, burocracias e muitos papéis; do outro lado estão vinculados com coordenadores relativos ao plano do sujeito, essas são características das ações da personalidade, valores, angústias, questões emocionais de seus alunos. Nesse sentido, vale registrar a importância do desafio humano, que é se superar diante de suas crenças epistemológicas. Piaget (1998, p.190) colabora dizendo que: “a beleza, como verdade, só vale quando recriada pelo sujeito que a conquista”.

Vale mencionar que, em outro trecho, o sujeito 9 deixa incorporado em sua fala as suas escolhas voltadas totalmente para um viés afetivo. A ligação com o contexto familiar resultou em sua opção pela docência. Motivada pelo desejo de desbravar outros horizontes relata que:

“Sempre quis ser professora, desde pequena. Minha família é de professoras [...] por vários motivos me desviei da profissão e trabalhei 20 anos como secretária executiva, acredito que não optei pela docência, ela já estava dentro de mim, aguardando para atuar. Quando tive a oportunidade, assumi meu trabalho com toda minha dedicação. Amo o que faço.”

Na medida que a professora (S9) aproxima-se cada vez mais de suas vontades e desejos, ela encontra balizas para seguir naquilo que acredita ser melhor em sua vida. Desse modo, se arrisca saindo de uma profissão de 20 anos, aparentemente satisfeita, para explorar outros horizontes.

No caso dos S8 e S9 aponto as seguintes observações, dentro desse contexto:

S8 conduziu a sua disciplina com contato direto com todos os alunos. Havia material adaptado para o aluno com deficiência. A atividade para o aluno foi conduzida ora pelo professor, ora pelo monitor.

S9 transitou em sala de aula, tirando as dúvidas. Interagia com seus alunos constantemente, bastante motivado e vinculado a seus alunos.

Obs.: 5 – S8

Ao examinar os sentimentos apontados pelos sujeitos, percebi que os onze estão conscientes de suas escolhas. As primeiras impressões desta análise revelam que todos os entrevistados têm a certeza do porquê escolheram ser professores. Notei que o desejo de ensinar e aprender contextualizam a prática docente. Mas, além deste pensamento trazido pelos entrevistados, percebo que, durante o percurso da análise, surgem posições contraditórias frente às escolhas feitas. Nesse sentido, cabe ao pesquisador não perder detalhes do trabalho realizado na análise textual discursiva.

Alarcão (2011, p.44) esclarece que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamentos e reflexão que caracteriza o ser humano, como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Adentrar em uma conduta reflexiva é acreditar no potencial do outro. Segundo Farenzena (2002), necessitamos (re) visitar a origem dos preconceitos na vida cotidiana. Refletir garante uma autoanálise de nossas ações na perspectiva inclusiva.

5.7.2 Categoria 2 – Inclusão: incluir o que já é para estar incluído

Seguindo o estudo centrado nas respostas dos sujeitos, é notável a necessidade de explorar com delicadeza suas colocações em torno da inclusão, com o propósito de compreender a categoria *Inclusão: incluir o que já é para estar incluído*. Essa categoria versa sobre o que está sendo tratado nesta pesquisa, buscando alinhar as respostas dos sujeitos com os teóricos que estudam essa abordagem, a fim de contribuir com um aprofundamento do trabalho inclusivo em nossas escolas.

A opção por esta categoria implicou em uma revisão de todo o contexto do que estamos tratando: prática profissional, inclusão, escolarização, escola para todos, currículo e perspectiva inclusiva. E se caracteriza como pesquisa qualitativa com abordagem da análise textual discursiva. Além da incorporação dos conhecimentos trazidos pela pesquisadora, há dados íntimos dos sujeitos, histórias e escolhas de vida. Pretende-se que os resultados deste estudo subsidiem ações que contribuam para avanços em nossa qualidade educacional.

Ignorando todas as questões preconceituosas que já presenciei, tenho a pretensão que todos os docentes queiram e possam se desprender de suas amarras pedagógicas para refletir sobre a sua ação com o outro. Desejo que, através desta pesquisa, olhares para o outro possam ser revistos e analisados, o fato de olhar e ver já garante uma imersão ao cuidado pelo outro. Nesse sentido, cabe alertar que tanto o outro necessita de olhar, quanto eu necessito do olhar do outro. A troca, o envolvimento, a afetividade, a ética e o respeito são ações que jamais podem se ausentar no ser humano.

Isso só poderá acontecer significativamente se vivenciarmos tais experiências. Segundo Bondía (2002, p.3) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Até pode ser confortável discorrer sobre o que o outro viveu, como se estivesse na cena, mas a cena só tem um protagonista. Por isso só podemos falar e opinar quando estamos no cenário. Convém ter ciência de que o cenário pode mudar, os atores podem sair de seus espaços e buscar outras possibilidades, nada está tão enraizado que não possa ser revisto e transformado.

Para sermos professores, necessitamos nos permitir ter esperança no hoje e no amanhã. Compreender que quando escolhemos a docência, escolhemos também acreditar no outro, já ocupamos um lugar significativo na vida das pessoas. Portanto, quando a docência entra em nossas vidas, ela não vem com segregações ou classificações, facilitando a aula ou a atividade. Não me recordo, em nenhum momento, de ter escutado que as turmas são homogêneas e que todas as pessoas são iguais, não me recordo de ter que aprender a incluir aquilo que, por direito humano, já está incluído.

Desse modo, o professor que estiver à margem deste entendimento não terá espaços em nosso ambiente educacional. Podemos fazer rampas, estruturas em espaços físicos, mas, muitas vezes, é difícil fazer rampas na mente dos sujeitos. Fomos criados com modelos tradicionais de escolas, em uma cultura de exclusão. Hoje estamos caminhando para atuarmos com respeito à dignidade. Na análise dos dados, a reflexão dos sujeitos, quanto às questões do trabalho inclusivo no contexto educacional, é constante. Os sujeitos S1 e S2 evidenciam que suas práticas modificaram em relação ao trabalho na perspectiva inclusiva e a ligação de experiências anteriores beneficiaram práticas muito atuais.

S2 relata que: *“exercer a função da docência em uma escola que desenvolve um trabalho de Educação Inclusiva fez despertar um processo novo, isso permite um aprendizado novo.”* S1 deixa claro que *“o envolvimento com a chegada de estudantes com deficiência na sala de aula desperta um enorme envolvimento profissional de quem atua”*.

Tanto S1 como S2 demonstram uma concepção inclusiva em suas práticas, vislumbrando uma modificação de suas ações através de novos aprendizados e inovações. S2 afirma que possui pouca experiência no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências e se posiciona apontando que sua vivência veio da escola pública, com alunos com deficiência intelectual, transtornos, entre outros.

Para S2 quando falamos de ambiente inclusivo, falamos também em atender bem todas as crianças. Se a escola não atender todas as crianças e jovens essa será uma escola incompleta. Para Macedo (2005) a inclusão envolve relações com o outro, desse modo a inclusão é uma oportunidade para a construção de novos saberes e experiências profissionais. Com base em S1 e S2, presumo que os espaços em que atuamos possibilitam a riqueza de aprender com o outro, acreditando em trocas para o crescimento profissional.

Encontrei em Mitler (2003, p.24), a confirmação deste pensamento:

O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permeiam a vida e o trabalho nas escolas e não pararão em seu portões. Aqueles que trabalham nas instituições de

ensino, são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local, portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas, também ou são aqueles que administram o sistema educacional como um todo, incluindo os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os diretores de escola e os administradores.

O processo de inclusão é uma visão sem barreiras. Enquanto houver obstáculos, teremos que encontrar possibilidades e estratégias para quebrá-los. Evidenciamos o significado de inclusão nas palavras de Fonseca: “Educação Inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da evolução psicobiológica a igualdade de oportunidades educativas de qualidade” (2006, p. 41).

Ao examinar as demais respostas, destaco que S4 e S8 descrevem os benefícios de atender a todas as crianças. A trilha de trabalho começa com a família, segue na escola, amplia e se aproxima do professor, envolve os colegas e toda a comunidade escolar. Através de suas falas, pude perceber que todos se beneficiam através de atitudes de respeito ao próximo. S4 declara que: *“As turmas que apresentam diversidades em seu grupo de estudantes tornam-se turmas mais fáceis de trabalhar, os estudantes se tornam pessoas muito mais fraternas sobre diversos assuntos, como: inclusão social, racismo, direitos humanos, entre outros”*. S8 reflete: *“A diversidade pode fazer a diferença no reconhecimento do outro, aprender com o outro a valorização dos valores e o quanto que cada um pode acrescentar”*. E acrescenta: *“O aprendizado vivido entre colegas de inclusão, ele vai levar adiante para a parte social de sua vida, ele vai conviver com o outro, sem a visão de que aquele sujeito é anormal”*.

Diante dessas respostas, fica explícito o cuidado em relação à pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Essa demonstração de cuidado revela a disposição de aprender para um crescimento muito maior do que quatro paredes. Além disso, através do envolvimento de todos os sujeitos, a garantia da não exclusão se torna muito mais viável. Sobre isso, Sasaki (1999) aponta que: “o processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática da integração, desafia mas quatro importantes sistemas sociais comuns a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas” (1999, p.111). O autor destaca que esses quatro importantes sistemas afetam a sociedade em geral, são eles: impacto nos ambientes físicos, nas leis, nas políticas e na mídia.

S10 entende desta forma a amplitude que o trabalho inclusivo alcança para todos nós. O sujeito entrevistado revela que: *“existem muitos benefícios em uma escola ser inclusiva [...] isso repassa para a sociedade respeito, ganhos na socialização e no desenvolvimento emocional de todos os alunos”*. A análise desse depoimento permite identificar as

expectativas quanto ao que é desenvolvido na escola. Para Rios (2011), “a ação docente envolve, portanto, inteligência, imaginação, sensibilidade, afeto. É necessário, entretanto, evitar o afetivismo que se manifesta na atitude romântica”. (2011, p.67). Exponho Rios, pois os sentimentos trazidos por ela jamais podem ser confundidos com piedade no trabalho inclusivo.

S10 apresenta suas colocações conforme observação realizada:

A partir da observação realizada, S10 apresentou-se em sala de aula com grande interação em seu grupo de trabalho. Atendeu individualmente o aluno com necessidades educacionais especiais, trazendo atividades e apontando as possibilidades na conclusão da atividade.

Obs.: 6 – S10

Essa realidade tornou-se visível no decorrer da trajetória da inclusão. Sasaki (2006) explica que a integração educacional/inclusão aparece em quatro fases: a fase da exclusão, em que não existia preocupação alguma com as pessoas com necessidades educacionais especiais; a fase da segregação, que se refere a como as pessoas com necessidades educacionais especiais eram afastadas das famílias; a fase da integração, que se dá com o início do olhar da escola regular para os estudantes com necessidades educacionais especiais – as crianças iam para escolas regulares, mas antes eram preparadas para adaptar-se à sociedade. E a fase de inclusão, a que temos atualmente, em que todas as crianças com necessidades educacionais especiais necessitam ser inseridas em classes comuns, em que a escola se adapta ao sujeito.

Sob este ponto de vista, surgem algumas dúvidas. Podemos pensar que tudo está muito alinhado e que a inclusão está acontecendo conforme a lei direciona, no entanto uma caminhada, com olhar atento e acolhedor referente ao trabalho inclusivo, não é tão simples. A construção de uma sociedade inclusiva é uma grande preocupação, as leis podem existir, mas devemos articular muitos outros movimentos, pois o que muda é a forma como as pessoas pensam e agem. Essa pesquisa tem a intenção de fazer com que professores e leitores se enxerguem diante das respostas dos sujeitos, a fim de melhorar a sociedade. Para Carvalho (2004, p.77):

A letra da leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

O impacto pela mudança gera desconforto e desconstruções de algumas ideias que, até então, eram imutáveis. Dando continuidade à análise de nossos sujeitos e revendo a importância do convívio com as diferenças, elucido a fala de S3: *“As crianças aprendem a respeitar todas as pessoas, jamais viraram o pescoço para pessoas diferentes [...] antigamente as famílias escondiam seu filhos, hoje isso diminuiu muito.* S3 evidenciou o lado do coletivo, mas chama atenção para a relação da família quanto às questões de inserção do estudantes na escola e em outros ambientes.

É extremamente relevante a colocação de S3, pois atualmente presenciamos pais de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que não encontram escolas para matricularem os seus filhos. Em outras palavras, muitas vezes, o retorno da falta de vagas dá-se por meio de uma ligação telefônica. O cuidado é de um contexto em geral, da sociedade que inclui. O espaço de pesquisa é um local de escuta. S3 trouxe o olhar de vivência de sala de aula ampliado para a visão que a sociedade precisa ter. É extremamente positivo o cuidado do professor com os seus alunos.

Fullan e Hargreaves (2000, p.50) afirmam que:

Uma mudança educacional que não envolva os professores e que não tenha seu apoio costuma terminar como uma mudança para pior ou para nada. Basicamente, é o professor [...] quem deve identificar e promover o aperfeiçoamento. O professor é um elemento – a chave da mudança, sem dúvida nenhuma. Uma liderança que não compreende e não envolve o professor está fadada ao fracasso. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.50).

É preciso que o formador esteja envolvido em todo o processo. Não podemos desconsiderar apontamentos trazidos por pessoas que estão ligadas diretamente em todo contexto. Trata-se de um trabalho coletivo, intencionalmente para o bem da sociedade. O diálogo entre os professores sobre suas ações, resulta em registros que traçam estratégias de condições adequadas do exercício da profissão.

Seguindo o estudo voltado para a questão da inclusão, abordo pontos referentes à questão da escolarização das crianças com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências. Ribeiro (2015, p.53) ilustra a questão da escolarização questionando: *“a escola que temos hoje é fruto de uma continuidade e uma evolução linear do passado aos dias atuais?”* Para o autor os movimentos históricos e sociológicos são um ótimo meio para se obter esta resposta.

Na escolarização feudal, entre os séculos X e XV, a escola não tinha importância, os aprendizados eram oferecidos pela família e parentes. Aqueles que iam para a escola, eram

uma minoria. O estudante ingressava com 10 anos sem uma escolarização de acordo com a sua idade. Não existia movimentação quanto ao desenvolvimento do sujeito. Meninas raramente frequentavam as escolas. Na escolarização moderna, entre os séculos XV e XVIII, com a disputa religiosa e outras questões, crianças e adolescentes estavam envolvidos no processo de escolarização, neste período surgem as orientações comenianas do “Ensinar tudo a todos”, na obra da “Didática Magna”. Mazzota (2005, p.20) explica que: “no começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos ‘débeis’ e aos ‘deficientes mentais’”, como eram chamados alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Isso só aconteceu por intervenção de um médico, chamado Jean Marc Itard (1774-1838), que declarou a educabilidade para o ensino de deficientes ou retardados mentais.

Atualmente temos o modelo de escolarização contemporâneo, escolas e universidades públicas e privadas, e Políticas Públicas que exercem seus movimentos em busca de uma pedagogia da ação, uma escola voltada para o interesse do aluno, com período integral e, que se acredita, constrói a igualdade de oportunidades. A partir das respostas dos sujeitos, noto que, além da preocupação com sua prática docente, os sujeitos revelam que não basta o estudante estar na escola, ele necessita de escolarização de qualidade. Se faz necessário, superar a visão de que basta socializar, que estamos satisfeitos com as crianças com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências matriculadas na escola regular. Isso não torna a escola mais qualificada. O que caracteriza a qualidade da Educação é a ética no trabalho proposto, com uma filosofia baseada na sensibilidade e na competência.

Carvalho (2011, p.103) descreve com propriedade esse movimento de matrículas:

Inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular. Estou me referindo à sua presença integrada com os demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer.

Nessa perspectiva, S2 afirma que: *“a escolarização acontece através de um ambiente e de formação adequada, bem como o espaço físico, que garante a utilização conforme a necessidade dos educandos”*. Para refletirmos sobre a resposta de S2, primeiramente temos que entender todo o contexto e a preocupação diante de ações da escola. S2 refere-se às questões voltadas para a formação de professores e de todo o material que é oferecido para os estudantes. Diante dessa colocação, podemos questionar: a escolarização acontecerá se tivermos materiais à disposição para escolarizar ou a escolarização acontece através de um

conjunto de ações e de pessoas? As respostas de S6 e S8 apontam para opiniões referentes à questão da escolarização:

S6: “Eu acho que, para o aluno, para ele sair da escola a gente tem que tentar, dentro da realidade dele, conseguir dar para ele a melhor autonomia possível, que seja uma pessoa boa, que consiga ser uma pessoa que se relacione em nossa sociedade, uma pessoa que se relacione em nossa sociedade, uma pessoa do bem, eu penso que isso não deve ser uma coisa por lei obrigatória, deveria ser uma coisa natural. Olha fulaninho tem uma condição funcional diferente.”

S8: “Ele tem que sair da escola capaz de estar na sociedade, capaz de ser alguém e ser visto, como alguém e ser visto na sociedade, capaz de ser alguém, ter condições de buscar a diferença, eu não posso liberar um aluno sem ter condições básicas. Tenho que ensinar aquilo que ele vai precisar, por que a água é muito importante para ele sobreviver, que ele precisa daquilo como maneira básica também para a sua sobrevivência. Eu não estou simplesmente para passar o conteúdo da base curricular, do que está escrito em um papel, eu vou além [...] ele tem uma vida fora da escola, ele não vai viver a vida dele toda fora do ambiente escolar [...] de que maneira vai se portar, vai viver na sociedade.”

Este relato demonstra o quanto necessitamos de estratégias e propostas que impactem positivamente a vida dos sujeitos. Os dois sujeitos estão pensando para além de suas disciplinas, primeiramente esse sujeito estará na sociedade de posse de tudo que está aprendendo em diferentes espaços, formais e não formais. A realidade do aluno incluído vai além, muito além, do que vemos no papel. Essa constatação demonstra um desabafo maduro referente às questões que estão sendo atribuídas para o indivíduo. Destaco a ideia de que é preciso ensinar o que realmente tem significado, ater-se ao aluno real, que se tem no contexto educacional.

Nesse sentido, podemos discutir sobre questões do currículo, avaliações, atividades e construções de projetos, já que tratamos de apontamentos significativos para a questão da escolarização do estudante. Parece que quando entendemos o objetivo que vai ao encontro do sujeito, podemos vislumbrar seu perfil e desenvolver uma proposta de trabalho para determinado aluno. Ampliarmos nossa visão para um currículo que permita uma funcionalidade muito maior do que uma base curricular, faz com que possamos assumir uma posição de ação conjunta, pois trabalhamos isoladamente quando estamos tratando de uma proposta inclusiva.

Para S6 e S8, problematizar tais assuntos, admite uma ideia de compromisso e responsabilidade com a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou estudantes com deficiência. Os sujeitos mostraram que, referente às questões de

aprendizado e desenvolvimento intelectual, estavam coerentes com aquilo que acreditam ser o mais adequado para os seus alunos. Coll (2004, p.26) define o cuidado com a entrada e o percurso escolar na rede regular de ensino como sendo primordial, a partir da declaração dos direitos humanos, afirma que: “os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregado”.

Ultrapassando o relato dos sujeitos, para trazer uma discussão importante referente ao currículo, destaco as ideias de Coll (2004, p. 29):

Há um risco de considerar que as escolas inclusivas, capazes de integrar todos os alunos sem nenhum tipo de exclusão no currículo comum, são uma utopia inalcançável. E que esse julgamento leve a aceitar a atual situação educativa pelas enormes dificuldades que sua transformação exige. Por isso é importante entender o significado das escolas inclusivas como um processo de mudança que conduz progressivamente a uma participação maior dos alunos na cultura e no currículo comum da escola.

Com relação às avaliações e às estratégias que envolvem o currículo, muitas discussões são geradas. Isso indica que temos que desenvolver planos de ação que possam suprir tais dúvidas. Inclusive, através dos apontamentos encontrados nesta pesquisa que permitem explorar as ideias de cada sujeito. Principalmente, no caso em que o professor apresenta diferentes dúvidas sobre o desenvolvimento do estudante. Isso em determinada atividade e, até mesmo, em questões atitudinais.

Vejamos o que S3 pontua nas questões de avaliações: *“As avaliações e o planejamento realizados são a partir da Orientação da Equipe Pedagógica da escola e essas avaliações sempre irão atender às necessidades daquele educando. S3 deixa claro que: “A questão do currículo na perspectiva inclusiva envolve muitas outras questões além dos conteúdos. Para as adaptações acontecerem ocorre uma série de reuniões entre as equipes de supervisão e do Serviço de Orientação Educacional, juntamente com o corpo docente”.*

O sujeito demonstra que todo o material entregue e aplicado aos estudantes segue um cronograma de trabalho. Segundo S3, existe a preocupação e a coerência de que o material contemple a necessidade do estudante, mas remete que, para isso ocorrer, a construção deve ser coletiva. Muitos autores, entre eles, Carvalho (2010), abordam esse tema, pois o fato de estar na escola regular não garante a escolarização:

Os movimentos em prol de uma escola de melhor qualidade para todos, que não exclua nem segregue, tem estimulado alguns progressos quanto aos procedimentos e objetivos da avaliação, embora, quando referida ao rendimento escolar: a “prova” ainda seja o instrumento mais utilizado pelo professor, na suposição de que seus

resultados traduzem a aprendizagem individual de cada aluno bem com sua capacidade de prosseguir os estudos. (CARVALHO, 2010, p. 148).

Isso é uma questão fundamental a ser abordada nesta análise. Como acontece a organização do material que é fornecido para o estudante e de que forma a família participa ativamente deste processo? Os sujeitos S2 e S4 demonstram essa preocupação com a transparência do que se faz e do que se diz que é feito. S2 relata que: *“necessitamos de apoio das assessorias em qualquer trabalho educativo, isso transmite segurança e determinação. Quando temos profissionais que pensam desta forma, temos a convicção de que algo positivo acontecerá de neste processo de aprendizagem. Além disso, deixa claro qual o objetivo de suas escolhas.*

Ao observar tais respostas, destaco a resposta de S5: *“O currículo envolve muitas ações. O apoio dentro da perspectiva inclusiva é fundamental, se não tivesse seria muito difícil. [...] deveria ter mais apoio de materiais didáticos práticos específicos para os alunos”*. Ou seja S5 percebe a necessidade de socialização de materiais e sente que isso assessoria poderia ajudar: *“essa prontidão de buscar materiais vem por iniciativa dos professores, e o apoio vem na hora da atividade, mas temos que ver essa situação”*. Pude observar um certo descontentamento em relação à movimentação de apoio para a produção de materiais para os estudantes. Neste recorte da fala de S5 constata-se que o movimento com todos é fundamental.

S6 relata que: *“[...] em alguns momentos existiu a monitoria, mas o mínimo que se espera são os conteúdos adaptados, bem como avaliações. [...] o docente deve pregar aquilo que tu faz”*. Observa-se que o professor faz inferência para a questão da monitoria de apoio no trabalho em sala de aula. Para tanto o destaque é para os materiais adaptados e a utilização de atividades que consolidem a teoria com a prática. Evidencia também a realidade de sua docência, pois se coloca no lugar do aluno, que espera ser atendido através do seu funcionamento. Considero a declaração de S7 próxima à de S6, quando se refere ao olhar para cada aluno, *“[...] pensando na perspectiva da diversidade, procurou ter um olhar próprio para cada aluno, seja no contato ou na maneira de explicar o conteúdo. Já para os casos repassados pela escola, de alunos de inclusão, há a formulação de ACIs, muitas vezes, um planejamento individualizado de atividades, avaliações – adaptadas em quantidade e/ou complexidade. Para alguns alunos há acompanhamento de monitores em sala de aula, apoio de setores especializados aos docentes, reuniões com professores para tratar do tema e o uso da sala de recursos para casos específicos”*. Quando o docente percebe que o contexto

educacional em que atua corresponde as suas expectativas, observa-se uma implicação de todos. Para Coll (2010):

Os alunos não são iguais. Inclusive afirma-se que todos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos problema surge quando tais adaptações supõem a modificação, de forma significativa, do currículo comum. (COLL, 2010, p. 38)

Através dos apontamentos dos sujeitos, vinculados com estudos de Coll (2010), percebi que são muitos detalhes importantes na ação do trabalho inclusivo. Refiro-me ao envolvimento e à competência para atuar na ação de projetos que façam sentido para o estudante. Acredito que se a escola não banalizar a situação curricular, já estaremos à frente de uma conscientização considerável. A qualidade e o compromisso devem ser a questão central neste trabalho.

Carvalho (2010, p. 61) completa afirmando que: “queremos sim uma escola para todos, com todos, mas uma escola além da presença física assegure e garanta aprendizagem e participação”. Os sujeitos citados reconhecem essa preocupação e a atribuem como significativa para o trabalho de inclusão na escola.

Com relação às respostas dos sujeitos, as colocações de S8 consideram importantes tanto a preocupação quanto as metodologias e estratégias de trabalho na perspectiva inclusiva. Acredito que a preocupação de S8 surja constantemente no contexto escolar com os demais docentes, principalmente quando nos deparamos com situações duvidosas, como, por exemplo, atividades, estratégias, abordagens, avaliações, pareceres, notas, entre outros. S8 dá a ideia de que todos podem aprender em seus ritmos e a partir de seus funcionamentos.

A sugestão de S8 é a observação para que o docente se aproprie das características e do perfil do estudante, a fim de criar estratégias válidas para seu aprendizado. Através da abordagem sobre a observação do sujeito, considero de suma importância, conhecermos o método clínico de Jean Piaget, não somente por ser um método extremamente estudado no início dos anos 20, mas pelo fato de Jean Piaget adaptar o método a novos problemas e temas. Delval pontua que (2012, p. 67) “o método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem o que está por trás da aparência de conduta”. Embora S8 não vislumbre o método, ele revela um envolvimento de princípios do método clínico a partir do momento que observa e a detalha sua prática, acreditando nas possibilidades de desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

Com relação ao olhar pedagógico que S8 detém ao sujeito, fica explícito o foco do trabalho docente. De acordo com essas possibilidades, S8 explica:

“Não pode limitar e dizer que ele só vai aprender aquilo [...] então a gente não pode limitar ele. Então a gente faz primeiro a questão da observação para ver as características. O que vai ser importante para ele, na vida dele, que vai fazer sentido também [...] a gente tem alunos que vão sofrer grandes adaptações no currículo e tem outros alunos que não precisam. A ACI, a mesma coisa, ela é preparada para cada um, daqui a pouco tu vê que o aluno avançou naquilo que tu planejou na ACI, na avaliação para o trimestre, aí já no parecer já vai aparecer aquilo, aí já vai escrever que ele foi além daquilo que a gente pensou. Muitas vezes é em cima da curiosidade do aluno. Os alunos vão além do que a gente elabora para eles. Que a gente pensa que eles naquele momento não vão dar conta. Às vezes eles vão além porque tem uma familiaridade com a disciplina, por que eles têm uma curiosidade, porque aí eles conseguem ir além do que tu tinha pensado, então eles avançam, e isso tudo é em cima do aluno, isso é individual, se eu tenho 10 alunos de inclusão eu tenho 10 ACI, tenho 10 pareceres, 10 planejamentos, 10 materiais, às vezes, adaptados”.

Estes relatos demonstraram a sensibilidade e o profissionalismo de S8. A percepção desse professor, diante das questões de aprendizado do estudante, aponta para um cuidado ao enxergar as potencialidades do outro. Carvalho (2011) esclarece que, no processo de ensino e de aprendizado, existem elementos básicos. Esses elementos estão voltados para o estudante, ao professor, ao projeto curricular e, fundamentalmente, ligados à família e à escola.

Do ponto de vista da adaptação curricular, há um cuidado trazido pelo sujeito S8 que revela a sua intenção na condução da docência. Para produzir as adaptações e avaliações, S8 organiza observações que facilitam a escrita das adaptações curriculares, atividades e os pareceres. Trata-se de uma organização reflexiva, que permite uma análise crítica de suas ações. Do ponto de vista da idealização e do profissionalismo, estes pensamentos e ações deveriam ser comuns a todo o profissional, no entanto não observamos desta forma.

Existem diversos pontos que necessitam ser revistos. Quanto ao planejamento, há um número significativo de docentes que revelam que gostariam muito de ter atividades prontas para aplicar com seus estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Pedagogicamente falando, quando recebemos nossas turmas, recebemos 30 olhares, 30 pessoas, 30 estudantes, dia após dia, conhecemos cada um e analisamos como estão cognitivamente. Realizar trocas, encontros de estudos, trocas entre os pares é de grande valia. Nóvoa (1992) explana acerca das trocas entre profissionais, refletindo sobre o diálogo entre professores. Tais conversas consolidam saberes da prática profissional, contribuindo significativamente.

Professores acreditam que um banco de atividades para TEA, Deficiência Intelectual e outras deficiências possam facilitar o trabalho docente, esta é uma preocupação da escola que queremos. É necessário abordar este ponto, pois manuais ou atividades prontas não conseguem assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O fato é que conseguimos adaptar quando aprofundamos nosso olhar para o sujeito e não para a atividade que outro professor fez para um aluno específico.

Sobre a questão da individualidade e da participação envolvente em sala de aula, Carvalho (2010, p. 99) afirma que: “Todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para o que a intencionalidade educativa, assim como a prática pedagógica, necessitam ser revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar”.

Poderia salientar que, o que realmente garante o sucesso do trabalho docente é o reconhecimento do outro. Quando o professor conhece o seu aluno, ele saberá como conduzir e manejar esse percurso. Tanto as adaptações curriculares, quanto o currículo devem estar abertos e flexíveis para eventuais modificações. Carvalho (2010) afirma que a flexibilidade na condução do planejamento curricular, bem como o envolvimento na aprendizagem significativa do sujeito, apontam para o reconhecimento do desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ deficiências.

Com relação aos currículos aberto e fechado, é evidente que precisamos dialogar com os setores e gestores envolvidos em todo o processo. Acredito que a escola que revê seu regimento, cria condições favoráveis de acessibilidade curricular, além de adequações curriculares e demais apontamentos existentes. É, portanto, fundamental existir coerência na prática e no que está escrito no plano político pedagógico. Creio na possibilidade do currículo aberto, como bem destaca Carvalho (2010), pois este possibilitará um reconhecimento das potencialidades individuais do estudante, promovendo a sua participação e o seu crescimento.

S11 faz uma inferência interessante, dentro deste aspecto curricular, quando afirma *“Para realizar um currículo de qualidade, atividades necessitam ser diferenciadas, com avaliações e enunciados menores, menos extensos e complexos, bem com a redução no número de questões, atendimento individualizado, acompanhamento nas atividades propostas, com seleção de conteúdos mais importantes a serem trabalhados”*. Com relação a tais colocações, S11 sugere uma atenção no cuidado com o material adaptado, acreditando que esses pontos auxiliariam os estudantes.

Destaca-se a seguinte observação de S11:

S1 apresenta-se ao grupo de estudantes de forma cautelosa e tranquila. Atuação extremamente afetuosa e meiga. Trouxe material para o aluno com necessidades educacionais especiais e atuou diretamente na condução da

atividade.

Obs.: 7 – S11

Nesse caso parece-me que o professor sustenta sua prática docente com subsídios interessantes de autonomia e pertencimento na condução de sua disciplina. S11 destaca a importância dos vínculos de afeto e de confiança, que vão se estabelecendo aos poucos na relação com o outro. Nesse sentido, há uma relação essencial, o desenvolvimento da parte cognitiva do estudante com as relações afetivas estabelecidas neste contato. O fato de permitir que estes dois pontos andem juntos difere o ato pedagógico.

5.7.3 Formação continuada: as trocas de saberes que fazem a diferença no contexto educacional

Com o objetivo de compreender a formação continuada dos sujeitos da pesquisa, busquei, a partir da leitura de autores, a possibilidade de interlocução entre a categoria e os apontamentos das respostas dos entrevistados. O tema “formação continuada” é um processo que se consolida no decorrer de nossa ação profissional. À medida em que o docente constrói sua trajetória, efetiva-se uma articulação com seus conhecimentos.

Ghedin (2008, p. 31) afirma que: “é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões”. As dimensões cognitivas, dimensões afetivas, da educação, da ética, entre outras são pontos que tanto o docente quanto o estudante vivenciam. Constata-se que o docente vai, ao longo desta caminhada, tecendo sua maneira de atuar. No decorrer da investigação, observei, a partir do retorno dos entrevistados, que todos acreditam e desejam a formação continuada. Nesse sentido, os docentes necessitam ser formados para construir o seu perfil de trabalho. Ao analisar a importância da formação continuada, Freire (1985, p. 11) afirma:

Pensar a prática é, por isso, o melhor caminho para pensar certo. Esse pensar ensina também que a maneira particular de como praticamos, como fazemos e entendemos as coisas, está inserida no contexto maior que é o da prática social. A experiência de pensar a prática, em que ela se dá como objetivo de nossa reflexão crítica termina por nos revelar obviedades que, porém não suspeitávamos. Por isso, no momento que se apanha o óbvio, se descobre que ele não é tão óbvio como se imaginava (FREIRE, 1985, p.11).

Há um fator a destacar nas palavras de Freire (1985), a reflexão sobre nossa prática. Não se trata de criticar ou pontuar a atuação do meu colega, o dispositivo é olhar a nossa ação

frente à contemporaneidade. Refletir, criando possibilidades de avanços, inovações e competência. Outro aspecto, considerando a formação continuada, é o estudo da Educação Inclusiva em toda a constituição formativa.

Em se tratando de formação, é importante considerar que os sistemas educacionais de ensino necessitam ter compromisso com o professor. Neste sentido pensar em Plano Político Pedagógico é refletir sobre a formação docente na perspectiva inclusiva. Conforme afirma Jesus (2006, p.206), “se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão/ação/crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”.

Muitos são os movimentos relevantes para a edificação da docência. As vozes dos interlocutores revelaram o desejo da continuidade dessa construção. Foi o que evidenciei nas respostas de S3: *“Existe uma preocupação da Instituição a desenvolver seus professores constantemente, com encontros bem importantes. A escola amplia seus formadores e busca pessoas que possam agregar para formação, principalmente pessoas da Educação Especial. Saber que o trabalho dos professores está dentro que se espera, é muito bom”*.

Para S3, o principal objetivo dessas formações está ligado aos aspectos já existentes. Provavelmente, isto esteja relacionado com a forma com que a instituição atua, através de uma perspectiva inclusiva. De acordo com S3, usar como referência as atuações presentes neste contexto escolar, valoriza o corpo docente e permite que as demais pessoas presenciem tais ações. S3 sente-se preparada para o trabalho inclusivo. Carvalho (2010, p. 63) define:

Quando escolas decidem elaborar projetos políticos pedagógicos de orientação inclusiva, produzem propostas que contém apostas na possibilidade de que todos podem aprender, embora sejam diferentes em seus ritmos e estilos de aprendizagem. (CARVALHO, 2010, p.63).

Desse modo, o professor que estiver envolvido com a compreensão dessa proposta, estará inserido seguramente nesse processo. Há, porém que se considerar que alguns professores ainda sentem-se inseguros em sua atuação na inclusão. O relato de S4 considerou a ampliação de equipe de apoio para uma maior segurança em sua ação, a esse respeito, S4 pontua: *“É fundamental a instituição oportunizar formação continuada para seus docentes, importante também é oportunizar equipes de apoio para auxiliar os docentes a se sentir mais seguros nesse processo”*.

Neste ponto localizei a preocupação de S4 ao se referir à equipe de apoio. Creio que, dentro deste aspecto, podemos considerar que “equipe de apoio” são todos os profissionais

que darão suporte, como: direção, equipe pedagógica, professor de atendimento educacional especializado e monitor de apoio.

Como afirma Mittler (2003, p. 185), “o apoio à inclusão, em geral, aumenta, uma vez que os professores tiveram uma experiência direta com ela”. Nesse sentido, o mínimo que se pode esperar da escola que atua de maneira inclusiva, é suporte humano e teórico. Na medida em que ocorrem tais movimentos, o professor não poderá se ausentar de sua responsabilidade de atuação frente aos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Conforme Bondía (2002) a experiência é uma ação essencial na constituição humana, o autor afirma que: “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo” (2002, p. 9).

Cabe mencionar o relato de S5 quanto à atenção depositada na formação continuada dos docentes, “*a formação continuada é uma preocupação significativa, nesta escola, temos apoio aos professores, mas ainda sinto falta de trocas de matérias, temos necessidade de livros.*”. S5 sinalizou sua preocupação quanto às questões de material didático para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Talvez a falta de recursos envolvendo determinados componentes curriculares possa causar excessiva preocupação ao professor. O problema apresentado por S5 aponta que o professor necessita de apoio nas questões de construção de materiais e atividades. Ou seja, esta afirmação adentra as demandas do trabalho em sala de aula. Isso exige estudo e envolvimento entre as pessoas que direcionam a ação desse trabalho. Segundo Pienta (2007, p.61), “direcionar o processo de formação às expectativas dos sujeitos a quem a ela se destina”. Compactuo com a ideia de Pienta, pois a realidade de nossas escolas faz com que trabalheemos em conjunto para que o processo se consolide da melhor forma possível, devemos atentar às colocações presentes nesse relato, criando estratégias para a qualidade geral do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

O S6 evidenciou “*que a Instituição em que trabalha tem uma grande preocupação em relação à formação continuada*”. S7 igualmente afirma “*que a Instituição Educacional, a qual atua, oportuniza jornadas pedagógicas, palestras e reuniões para trocas de experiências e demais formações*”. Extremamente positivos os discursos de S5 e S6 pelo fato de saberem da necessidade de materiais e do reconhecimento dos profissionais quanto ao direcionamento da formação continuada. Segundo Mittler (2003, p. 189), “Assegurar que os professores [...] tenham uma compreensão básica do ensino do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o

melhor investimento que pode ser feito ao longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma boa prática [...]”.

A capacitação de professores, dentro da proposta de formação continuada, permite um gerenciamento avançado nos processos existentes nas escolas. Essas estratégias influenciam a implementação da segurança dos professores no trabalho da proposta inclusiva. Tais momentos fortalecem o contato com pares da mesma disciplina, docentes do mesmo ano dos Ensino Fundamental I, anos iniciais, Fundamental II, anos finais, Ensino Médio e professores de outras especialidades.

Conforme Coll (2004, p.44): “a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras, positivas nas escolas”. Ainda segundo o autor, a formação continuada apontará para o crescimento geral dos docentes. Apesar das controvérsias entre as teorias e as práticas, a função da formação é justamente apontar possibilidades de trocas de saberes entre as escolas e as Instituições de Ensino Superior. É preciso valorizar a resposta de S8, “*a formação de professores tem que valorizar a integração da academia e da prática nas escolas [...] Acredito que mais importante do que a formação de professores é a empatia que o professor deve ter [...] tem vezes que a formação continuada contempla, e outras vezes não. É algo que acontece em todo lugar*”. Percebi nesta fala que o S8 gostaria de um contato de formação entre seu grupo de trabalho, trocas de experiências e relatos tanto positivos quanto negativos. A disposição da escuta deve ser permanente em reuniões e espaços formativos. Para mim, ficou a impressão de que esta construção é um caminho a seguir. Desse modo, ainda conforme S11, “*existe formação continuada com formação de palestras, seminários, trocas de experiências*”, para o S11, esses movimentos devem ser aproveitados. Desse modo, estabeleço uma ligação com a próxima categoria centrada na motivação docente.

5.7.4 Motivação docente

Seguindo os estudos centrados na análise dos dados da pesquisa e nas reações dos entrevistados frente às questões da motivação do docente, aponto autores que investigam a motivação e que sustentam pontos fundamentais na análise. Para Aguado (2007), a motivação envolve comportamento e outras situações: “La propiedad fundamental de la conducta

motivada es la se estar orientada e la consecación de uma determinada meta”⁴ (2007, p. 280). Neste contexto a motivação está atrelada a processos motivacionais.

Nessa perspectiva, busquei em Huertas (2001) uma relação da motivação com nossas ações. O autor deixa claro que não estamos motivados o tempo todo. Essa motivação não se apresenta constantemente em nosso trabalho ou até mesmo em outras atividades. Para S2, “*a motivação está vinculada com a vontade de melhorar, de seguir em frente, fazer sair da zona de conforto e aprender com os desafios da vida, bem como para a serenidade, sensibilidade no trato com as pessoas e acima de tudo, a compreensão de que é uma carreira que constrói resultados em longo prazo*”. O sujeito 2 revela com isto que a sua motivação no trabalho docente caracteriza-se por ser uma ação de aprendizagem. Ainda salienta que, através da motivação, o docente sai da zona de conforto podendo ser desafiado para novas possibilidades de conquistas em sua prática docente. Sabe-se que o professor que reflete sobre sua ação e sua motivação no trabalho, desenvolve o olhar crítico que colaborará para construções reveladoras em sua atuação. Santos (2010, p. 253) descreve que:

A própria prática do fazer pedagógico deve proporcionar uma crítica anterior aos saberes docentes. Cabe ressaltar que refletir na ação, contrapondo aos saberes antes fundamentados, refere-se aos critérios e juízos do professor como profissional e atuante em sua prática educativa.

Para Santos (2010), a ideia de estar conectado em avanços para sua ação pedagógica se expressa em uma importante integração entre motivação e docência. Nesse caso, pode-se pensar que a motivação abarca ações que permitem que o sujeito se autorize a pensar no motivo que gera uma ação.

Além disso, o S3 dá outro indício sobre o que considera importante na motivação docente, em termos de prática pedagógica “*a motivação docente, ela abrange alguns pontos, o primeiro é o compromisso, o docente deve se comprometer, e o segundo é a vontade, criatividade de querer sempre uma coisa diferente, para não ficar na dinâmica da mesmice. Eu preciso fazer algo diferente*”.

S4 demonstra a atenção voltada para interação do sujeito com o docente e identifica tais características em sua ação, ou ainda, a partir das relações com seus pares e através das trocas existentes em formações de professores. O compromisso, o comprometimento e a criatividade propiciam apontamentos interessantes na ação na perspectiva inclusiva. Outro

⁴ O objetivo fundamental do comportamento motivado é ser orientado para o objetivo de um objetivo determinado. (2007, p.280)

questionamento apontado por S4 refere-se ao fato da dinâmica da mesma. Poderia se supor que o S4 se refere à necessidade de envolvimento e estudo na Educação Inclusiva e na própria dinâmica de sala de aula dos diferentes espaços. Em outro relato, S4 afirma: *“a motivação é estar emocionalmente preparado e confiante para enfrentar as dificuldades que a docência”*. Assim acredito que, a partir dessas ideias, o docente esteja em condições emocionais para desenvolver um trabalho na diversidade.

Aguado (2007) afirma que a motivação e as emoções são processos psicológicos extremamente relacionados e vinculados a movimentos internos do sujeito. Com relação à motivação e à emoção, o autor assegura que: *“en muchos casos, un estado motivacional es también un estado emocional y la distinción entre ambas cosas depende en gran parte de en cuál de las funciones de esse estado nos fijemos”* (2007, p. 283).

Nesse sentido percebemos que a forma como a pessoa age, demonstra o seu estado emocional, principalmente quando nos deparamos com a proposta de Educação Inclusiva na rede regular de ensino. O modo como estamos afetados diretamente o conjunto de reações em nossa prática, um estado emocional, atrelado ao medo, insegurança, receio, também tem propriedades motivacionais, mas a energia, a meta, o objetivo demonstram indicadores de bem-estar durante esse processo. Para Aguado (2007, p.283): *“La motivación tiene que ver con los aspectos prospectivos y direccionales de la conducta, mientras que la emoción se refiere a las reacciones afectivas cambiantes que van surgiendo durante la progresión de la conducta hacia una meta”*. Essa afirmação avigora a ideia do S4, principalmente agregada à motivação no trabalho da Educação Inclusiva em escolas e instituições de ensino. Nesse sentido, evidenciamos que o professor que inclui em sua prática um meio de estar atento ao seu bem-estar, organiza e define melhorias de seu trabalho profissional. Segundo Hué (2008), a energia emocional é a chave da motivação.

Estendendo a análise, destaco a resposta de S5:

“A motivação maior é que depois de um tempo você se coloca no lugar do aluno a gente vê a dificuldade de integração o sofrimento que deve ser para ele em perceber a turma em um nível e ele em outro então e isso aí não tem como a gente ser indiferente nisso. ‘Então isso é o que acaba nos forçando a reserva a fazer as atividades mais empenhadas’”.

O sujeito considera as questões da motivação voltadas para a dedicação e para a competência na ação educativa. Nesse contexto percebi o quanto evidenciamos, nesta dinâmica do dia a dia, as escolhas realizadas na formação inicial. Simon (2010, p. 123) afirma

que: “iniciar uma caminhada sob o olhar atento e acolhedor de possíveis companheiros de jornada é fator marcante para quem dá os primeiros passos em sua carreira profissional” (2010, p. 123). Nas palavras da autora, a jornada inicial coletiva colabora para a reflexão das ações feitas no contexto educacional, assim como as percepções relacionadas com o processo motivacional.

Outro questionamento importante que envolve as questões de motivação surge no relato de S8: “estar motivada tem relação com a confiança daquilo que eu estou fazendo. “Temos motivação interna e externa, porque eu posso ter muito querer e ter o desejo, mas se eu não tenho um ambiente propício... Às vezes a motivação é 100 % interna porque o externo, muitas vezes te coloca para baixo”. Como já referido, o processo motivacional envolve as questões intrínsecas do sujeito, bem como as questões extrínsecas, que envolvem um conjunto de ações.

Mesmo que o sujeito aponte que a motivação está vinculada 100% a meios internos, os estudos revelam que existe uma combinação de um processo interno e externo na ação do sujeito. Talvez o sujeito tenha revelado experiências externas que não contribuíram para a sua prática. Em função desse descontentamento, o S8 afirma que a motivação é 100% interna. Seguindo essas afirmações, o S11 relata: “a motivação envolve a relação interna que desencadeia uma determinada atitude ou ação”. Segundo Santos (2010, p.251): “a motivação humana configura-se em processos motivacionais, sendo muitos elementos que interferem em suas especificidades e particularidades”. As relações humanas acontecem a todo instante, e junto delas podemos considerar aquilo que nos direciona para a ação.

Prosseguindo na análise, registro a fala de S1 que aponta os fatores motivacionais: “o desenvolvimento da aprendizagem significativa aos estudantes está atrelado a um planejamento com objetivos possíveis de alcançar. E nesta trajetória, a elaboração de atividades e estratégias demonstram um olhar para o outro. Quando não se tem esse envolvimento, o aluno percebe que seus materiais foram feitos sem entusiasmo”. É, portanto, um cuidado revelado de S1 quanto às questões relacionadas ao seu entusiasmo e ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Observa-se que S1 visualiza em sua ação pedagógica toda a sua experiência, o que permite uma avaliação positiva. S1 afirma ainda que “a autonomia no trabalho inclusivo requer responsabilidade no planejamento. E esse planejar demonstra organização e envolvimento”. S3 demonstra dados semelhantes os de S1, quando se refere ao trabalho inclusivo. Para S3 a responsabilidade e o pertencimento no trabalho inclusivo são essenciais, e salienta que o pertencimento passa pelo planejamento, pelo querer algo a mais.

Assim o processo motivacional está imerso nas ações, pois quando temos professores que demonstram respeito ao funcionamento da aprendizagem do estudante, observamos que o trabalho na perspectiva inclusiva desafia, mas agrega conhecimentos em seu contexto educativo. Santos (2010, p. 250) reforça essa reflexão: “Apesar de toda a subjetividade docente, que acaba se revelando na práxis, é preciso buscar alternativas pedagógicas motivadoras para diferenciadas e significativas aprendizagens em cada processo de ensino”.

S2 relata: “A utilização abstrata dos fatores motivacionais que envolvem o trabalho é o amor pelo o que se faz, o respeito às diferenças, a preocupação e o cuidado com o outro, demonstram pertencimento no trabalho inclusivo”. É interessante considerar, a partir das falas dos sujeitos, que os docentes conseguem identificar a importância da reflexão frente aos processos motivacionais. S2 identifica características marcantes em seu trabalho, tais como: amor, respeito, preocupação com o próximo e o pertencimento no trabalho inclusivo. S3 aponta “o compromisso e a vontade, como ações essenciais neste trabalho”. Nesse espaço os dois entrevistados, tanto S1 como S2 mostraram-se absorvidos na importância do saber motivacional em sua ação.

Nessa perspectiva, o campo profissional abordado pelos sujeitos é permeado por pontos que descartam qualquer desmotivação ou desânimo frente às demandas apresentadas contexto da escola regular. Sabemos que os enfrentamentos diários são possibilidades de novos aprendizados e conquistas. Santos afirma que: “sabe-se que esses tempos de transformações, de mudanças de paradigmas, de reestruturações sociais refletem diretamente no docente” (2010, p. 252). Ainda que muitas escolas descartem o compromisso e a aceitação da Educação Inclusiva na rede regular de ensino, temos o compromisso e a responsabilidade de dar sentido às situações que não revelam educação e envolvimento na educação para todos.

Apesar da atenção que devemos ter nas mudanças que estão ocorrendo nas escolas regulares, os dados obtidos revelam diferentes entendimentos. Pode-se dizer que a motivação para a Educação Inclusiva ainda não é um processo natural entre os docentes. Entretanto, as investigações realizadas a partir das pesquisas, promovem reflexões e apontamentos para a revelação da real Educação de qualidade que queremos.

Destaca-se o compromisso diferenciado do abarcamento das novas estruturas direcionadas ao trabalho investigado na rede regular de ensino. Todos os sujeitos apresentaram preocupações quanto às questões da aprendizagem de todos os estudantes e à aprendizagem de qualidade para os alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Os diversos esclarecimentos apresentados nesta análise de dados são peculiares ao dia a dia de nossa profissão. Ressalto que, de fato, não podemos enxergar as limitações dos

estudantes como uma dificuldade para se desenvolver. Devemos construir, sim, o aprendizado a partir de vivências pessoais e compartilhadas.

Nessas extremas anotações e interpretações que, em seguida, se apresentam as considerações finais, nas quais faço a retomada do problema de pesquisa assinalado nas conclusões obtidas a partir de entrevistas e observações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea passa por diversas transformações na sua maneira de agir e pensar. A inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, de uma maneira geral, é uma realidade conquistada por diversos atores. Quando decidi meu tema de pesquisa, estava imbuída de vivências profissionais que poderiam servir de sustentação para seguir em frente neste estudo. O tema é abrangente, mas, ao mesmo tempo, torna-se individual. Isso acontece em função das questões subjetivas vividas em diferentes espaços.

O foco desta pesquisa foi a motivação docente para a Educação Inclusiva, evidenciando todo o contexto educacional envolvido nesta trajetória. Os sujeitos apresentados destacaram questões que se referem à prática docente, às ações da proposta de inclusão, à formação continuada e à motivação docente. Talvez seja pertinente iniciarmos delineando as conclusões acerca da pesquisa por inquietações que surgiram na análise dos dados. Penso ser relevante apresentar o cenário composto nesta análise, com questões e objetivos que conduziram a investigação e o abarcamento desse estudo.

O objetivo geral foi analisar de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Nesse sentido, as observações e as entrevistas colaboraram para entender como acontece a ação pedagógica e os feitos dos fatores motivacionais na perspectiva da Educação Inclusiva.

Recordo-me que, no início do Doutorado – na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –, a bagagem trazida dos estudos anteriores realizados – no Programa de Pós-Graduação de Educação, na UFRGS – ganhou dimensões reflexivas que se tornaram, pouco a pouco, o corpo da minha formação acadêmica. A reflexão é a capacidade que temos de voltar para nós e enxergarmos as construções realizadas sobre nossas intenções (PÉREZ GÓMES, 1999). Deixamos marcas por onde passamos e recolhemos tudo de melhor que o outro possa nos oferecer. É nesse lugar que me incluí e fui incluída, aos braços da orientação cuidadosa e atenta da professora Bettina Steren dos Santos.

A partir de diálogos e apontamentos, fui desafiada a investir em temáticas que pudessem colaborar com área da Educação. Essa situação resultou em questionamentos, tais como: a prática docente está relacionada diretamente com as experiências vivenciadas no dia a dia com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? Será que uma

proposta metodológica diferenciada dará conta das demandas existentes em nossas escolas? Quais os efeitos da motivação docente no contexto escolar na perspectiva inclusiva?

Dessa forma, iniciei um olhar cuidadoso frente às perguntas que surgiram no decorrer da investigação. Como sou orientadora educacional, por escolha, minha atuação sempre esteve diretamente ligada aos estudantes. No entanto, com a universalização e a ampliação dos estudos, tornei-me uma formadora, que aprendeu a lançar-se para o novo. Com minha orientadora, aprendi que os processos de ensino e de aprendizagem caminham juntos e que, a partir de tudo o que vivenciamos, podemos realizar uma interlocução. Construo este trabalho teórico por meio de diferentes olhares, autores, espaços e vivências. Tudo realmente está presente na conclusão desta tese.

Tais situações resultaram em diversas reflexões, oscilando entre a pesquisadora e a profissional atuante na rede regular de ensino. Observando a trajetória percorrida, pude perceber que, independentemente do local em que realizamos a pesquisa, o que importa realmente é o olhar de pesquisadora e os vínculos que estão agregados nesta construção. O professor precisa ser pesquisador, ser responsável em descobrir o estudante e questionar a sua atuação (MARQUES, 2010). Por considerar a riqueza e o envolvimento vividos em meu campo de atuação, apoio-me em Campos (1982, p. 164) para entender o entrelaçamento da profissional, da pesquisadora e do espaço da investigação:

Não existe separação entre o dado da pesquisa e o processo de apreensão desse dado. [...] não é mais a distância mantida entre o investigador e a população estudada a garantia da objetividade dos resultados. É justamente a proximidade, a oportunidade de compartilhar o trabalho, que possibilita um teste contínuo de percepção de uns frente a outros.

Baseie-me em um terreno sustentado por teóricos através de um lastro interpretativo que avista bases nas categorias já referenciadas. Assim, construí um caminho de averiguação e de análise acerca do tema para melhor construir esta estrutura investigativa. Tal caminho deu-se da seguinte forma:

- Trajetória profissional que me direcionaram à pesquisa;
- Investigação do tema em questão – estudo com princípios do estado do conhecimento e análise de publicações acerca do tema investigado;
- Descrição do referencial teórico, com base em autores e pesquisas sobre o tema;
- Realização da investigação com os docentes que desenvolveram suas atividades práticas na perspectiva inclusiva;
- Análise dos dados;

- Considerações finais.

No percurso teórico, privilegiei a base da Epistemologia Genética e as contribuições sócio-históricas de Vygotsky e suas possíveis relações com o tema da pesquisa. Em relação aos estudos da Educação Inclusiva, sustentei-me nos trabalhos de Mazzotta (1973), Jannuzzi (2006), Kassar (2008), Carvalho (2011), Rozek (2010), Baptista (2011), Mittler (2003), entre outros. No que se refere à formação de professores, Nóvoa (1995), Tardif (2012), Schön (1995), Sacristán (1998), além de Pimenta (2011) e Carvalho (2011) que permitem um diálogo sobre o tema. As contribuições acerca da observação da motivação docente foram de Huertas (2001), Santos (2007), Jesus (1996), Deci e Ryan (2000) e Tapia (2015). Saliento ainda as contribuições de Freire (1980/2011) e de Maturana e D'Avila (2009) nos estudos da prática docente.

No prosseguimento dessa visão conclusiva, coloco-me no campo da pesquisa para observar e colher todas as informações necessárias para a análise dos dados. Aponto as questões presentes nesta investigação: 1) Como a escola, que assume o compromisso de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, organiza a formação docente? No item 4.5 argumentei que as escolhas feitas durante o percurso profissional devem fazer sentido para o sujeito. Reconhecer a formação docente é assumir um compromisso com nossos ideais. Nóvoa (1992) aponta que a formação docente não pode ser vista como algo que acumulamos em nossa carreira. Dessa forma, é condizente analisar a formação como um caminho para autocrítica e autoanálise.

Entende-se que a escola, assumindo seu compromisso com os docentes em sua concepção filosófica, ganhará em diferentes aspectos. Para Santos (2008), o pensamento referente à formação continuada necessita estar conectado com o desenvolvimento de concepções reais, sobretudo para as qualidades pessoais e profissionais. Por isso, não se trata apenas de um modelo de formação continuada para permitir o despertar dos docentes. Sob esta ótica, apostar em uma escuta coerente e plausível faz com que todos os participantes sintam-se protagonistas dos processos vividos no campo educacional da instituição que atuam.

É oportuno salientar que, a partir da análise dos dados e conforme afirma Rozek (2010), a formação docente, em uma perspectiva inclusiva, necessita de um estudo intenso e reflexivo. Precisa de uma direção que integre as áreas pedagógica, filosófica, antropológica e histórica, portanto a formação necessita de implicações para se constituir. Moldes formadores, possivelmente, não conseguirão seus encaixes. Em outras palavras, a formação envolverá os docentes se as concepções estiverem voltadas para a realidade educacional. Para tanto, é

primordial que os professores tenham uma concepção de Educação voltada para os princípios da Educação Inclusiva.

Nesta pesquisa, a maneira como cada sujeito colocou-se diante de seus relatos aproxima o entrelaçamento das condutas da instituição com os pensamentos docentes. Ao sentir o anseio de meus sujeitos, suas vontades, seus envolvimento, suas necessidades e suas inquietações reafirmei minha hipótese: não podemos agir isoladamente em nossas instituições de ensino. A troca de experiências e o apoio mútuo desenham um percurso formativo para além do espaço de trabalho. Os onze sujeitos da pesquisa evidenciam a necessidade de formação continuada em seus espaços profissionais que, no cotidiano da docência, certamente, existe, em consonância do que foi analisado. Além disso apontam a urgência de subsídios para desenvolverem um trabalho coerente e comprometido. Esta posição referencia a responsabilidade da empatia, que precisamos colocar em ação, considerando os apontamentos dos sujeitos da pesquisa.

A segunda questão presente nesta investigação é: 2) Quais são os processos existentes para desenvolver, no docente, as sustentações teórica e prática no trabalho com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? No item 4.1 destaquei a historicidade da inclusão escolar; de acordo com Coll (2004), a visão de escolas inclusivas baseia-se na defesa à diversidade dos estudantes e de seus direitos. Frente a essa constatação, embora considere de suma importância o trabalho inclusivo nas escolas, creio que podemos nos debruçar no conceito de escola. A instituição escola foi concebida para atender a todos e, de modo equivocado, estamos novamente apontando outras nomenclaturas para as “escolas”.

Os sujeitos desta pesquisa clamaram por espaços que subsidiem suas ações pedagógicas. Demonstraram, a partir de suas falas, um comprometimento moral com a inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, buscando informação e capacitação para lidar com o outro. Alguns sujeitos apontaram o desejo de ter acesso a materiais prontos, suponho que esta seja uma necessidade ocasionada pela insegurança ou até mesmo pela falta de suporte teórico e humano. Vale lembrar que, quando o docente revela algo, faz-se necessário o exercício de escuta, pois assim pode-se criar estratégias para a melhoria do trabalho.

Ademais, acredito que possamos relacionar nossa prática com nossas escolhas – valendo-me dos ensinamentos de Piaget (1983) quando sustenta que a criança constrói, ao longo de seu desenvolvimento, seu próprio modelo de mundo. A própria ação permite ao sujeito novas aprendizagens. Creio que, nesta constatação, em paralelo com o que relataram os sujeitos da pesquisa, destaco definitivamente a importância da formação docente e das

trocas existentes nesse meio. O professor, assim como a criança, constrói o seu aprender, mas para o desenvolvimento, se faz necessária a vivência.

Rozek (2010, p.150) defende a legitimação de espaços para a construção de projetos e trocas, despertando nos docentes o compromisso com o estudante:

Além disso, penso ser necessário reinventar estes espaços e tempos individuais e coletivos de convivência, de estudo e reflexão, apostando no resgate de sua condição de sujeito, de profissional e de autor de si mesmo. Há necessidade de buscar elementos para as demandas de convívio na diversidade e na diferença.

A terceira questão desta investigação é: 3) Como a escola, que atende a todas as crianças, se prepara para o atendimento educacional especializado? No percurso teórico no item 4.4, apresento a aprendizagem dos estudantes – preocupação geral dos sujeitos investigados. O sujeito S3 descreveu sua angústia quanto às questões voltadas para o aprendizado do estudante incluído. Sobre este ponto, demonstrou indignação ao afirmar que o trabalho inclusivo não é mais uma opção, é um compromisso de se colocar no lugar do outro.

Kortmann (2006) defende a ideia de que os profissionais da Educação necessitam do reconhecimento dos diferentes tempos dos sujeitos. Certamente, refletir sobre a aprendizagem do estudante gera questionamentos e apontamentos que darão vozes ao fazer colaborativo, com intenções claras de pontes que facilitem o funcionamento e o alcance de potencialidades até então não percebidas.

Todos os sujeitos investigados apontaram as questões voltadas para o currículo como mais uma preocupação. Parto da ideia de que não basta abrir mão de alguns conteúdos ou de algumas questões referentes às atividades para fornecermos uma proposta inclusiva satisfatória, necessitamos de mudanças efetivas nos componentes curriculares. Possivelmente seja nessa linha que devemos seguir, para novas estratégias funcionais em benefícios aos alunos. A partir dos apontamentos de Sasaki (1999), reflito sobre as melhores práticas emergentes em Educação e quanto à proposta de aprendizado colaborativo, instruções baseadas em projetos, entre outros.

Na sequência das linhas conclusivas, aponto o quarto questionamento voltado para as metodologias. 4) Será que uma proposta metodológica diferenciada dará conta das demandas existentes em nossas escolas? Considero que esta seja uma inquietação de todos os sujeitos, conforme a análise dos dados. As práticas que são dialogadas, envolvendo todos os participantes do processo, cooperam para o maior entendimento. Construir uma escola que atenda às demandas de seus participantes, submerge em todos os itens trazidos nesta pesquisa. Em consonância com as respostas e observações obtidas nas entrevistas, creio que as

metodologias e estratégias acrescentem à condição do trabalho na perspectiva inclusiva. Bem como os diferentes apoios que são construídos nesse bojo, tais como: gestão institucional, parceria da família, especialistas, equipe pedagógica, comunidade escolar, professor do atendimento educacional especializado, monitores de apoio, sala de recursos, entre outros. Como apresentado anteriormente, não conseguimos desenvolver um trabalho efetivo de qualidade, caminhando sozinho.

Diante desses apontamentos, acredito que os processos aconteceram de forma conjunta, inclusive com novos princípios pedagógicos inclusivos. Na oportunidade, muitos estudiosos debruçaram-se nesta perspectiva de atuação. Enriqueço a consideração sobre as metodologias e estratégias, citando Goodwin (2016), que aponta a importância de princípios inclusivos. Para a autora, um dos itens fundamentais nesse processo é o reconhecimento da importância da aprendizagem e do bem-estar das identidades seguras, e este reconhecimento molda quem somos e o que fazemos mais tarde na vida. Conforme Viegas (2012), a abordagem da escola inclusiva consideraria a reestruturação da escola em termos pedagógicos. Isso quer dizer, não somente metodológico e não basicamente conceitual. Nesse sentido, obviamente, surge uma nova proposta de ensino em nossas escolas.

Para os docentes, esta visão surge no chão dia a dia. O momento de escuta serve para evidenciar pontos que estão condicentes com a filosofia da instituição e com os princípios profissionais do sujeito. Nesse cenário, surgem questões que não são voltadas para a Educação Inclusiva e se notam diferentes posturas entre os sujeitos que aparecem de forma positiva no contexto educacional. Tendo em vista os dilemas vividos, a relação social é uma grande satisfação vista em todos os investigados. A escola em que atuam encontra-se em um caminho de respeito e postura. Todos os entrevistados garantem que seus alunos tornam-se diferentes em função da diversidade. Ampliando essa consideração, vale mencionar o cuidado e verificação do sujeito quanto a sua prática na perspectiva inclusiva.

Revisitando o problema de pesquisa – quais os efeitos da motivação docente no contexto escolar na perspectiva inclusiva? –, o percurso teórico desenvolvido no item 4.6 apresenta autores que sustentam a questão da motivação docente que, na perspectiva inclusiva, envolve questões intrínsecas e extrínsecas. Para Huertas (2001), a motivação tem forte ligação ao processo psicológico do sujeito, isso significa que a relação de como o sujeito desenvolve sua prática pode repercutir na relação com o outro, bem como na aprendizagem.

Muitos sujeitos investigados pontuaram que a motivação está diretamente relacionada com objetivos internos. Sabemos que a ação motivacional está intimamente ligada com o comportamento humano e, considerando as colocações dos investigados, o fato de ter um

objetivo, uma meta e amor pela atuação revela-se no fazer pedagógico. Ademais, os entrevistados colocaram em pauta o planejamento como um apontamento da motivação docente, além da relação com o afeto, serenidade, sensibilidade e o compromisso com o próximo.

Fundamentalmente, para os sujeitos investigados, ser um bom professor contempla a ideia de ser um profissional que lida com a diversidade, respeitando todos os alunos, e estes são fatores motivacionais. A relação da motivação com a docência envolve um processo motivacional de forma intrínseca, que se configura como autônoma, interna ao indivíduo, e de forma extrínseca, que visa ao reconhecimento ou ao recebimento de recompensas materiais ou sociais. Existem, ainda, fatores que derivam do foco do ambiente, evasão e metodologias inadequadas e propostas que não são pertinentes ao contexto educacional inclusivo.

Certamente, o trabalho inclusivo na rede regular de ensino desperta inquietações, mas também muitas possibilidades de crescimento intelectual e pessoal. Muitos são os efeitos da motivação docente no trabalho inclusivo e diante da reflexão realizada pelos sujeitos, o fato do professor estar envolvido, sedento e disponível para as inovações educacionais faz com que o estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais perceba a inclusão realmente acontecendo.

Ao longo das considerações finais, as questões resultantes deste processo geraram novas possibilidades. Diante da pesquisa realizada, analisando os resultados juntamente com a interlocução com os teóricos, surgem, nesse momento conclusivo, algumas possibilidades na qualidade do trabalho sob a perspectiva inclusiva. Parto da ideia de que não basta uma, duas ou três escolas se apresentarem com escolas inclusivas ou a existência de 50 instituições com salas de recursos e professores de atendimento educacional especializado à disposição. O arranjo não se faz através desse formato imediatista. O vaso é composto por muitas flores e todas são diferentes. Para que se constitua uma escola que atenda a todas as crianças, é necessária a visão de atuação e formação. Sob este ponto de vista, levanto algumas ações a serem revistas na Educação Inclusiva:

- I. Na chegada do professor à instituição, considerar a proposta inclusiva como ponto fundamental escrito no plano político pedagógico e no regimento escolar;
- II. Deixar clara a proposta inclusiva de sua instituição;
- III. Desenvolver projetos curriculares que oportunizem ações com um viés inclusivo;
- IV. Rever ações excludentes de sua instituição. A exclusão não colabora com a visão social inclusiva;
- V. Esclarecer a forma pedagógica do trabalho inclusivo para todos os alunos e pais;

- VI. Não esconder a proposta inclusiva perante a resultados satisfatórios de massa;
- VII. Acreditar na inclusão em seus diferentes pontos;
- VIII. Acreditar na escuta do docente perante aos movimentos de sala de aula, isso facilitará a formulação da formação continuada;
- IX. Desenvolver atividades que permitam que outras instituições possam participar e se engajar nesse processo. Assim as instituições não se sentiram isoladas;

Desse modo, também apresento algumas colocações pontuais oriundas dos sujeitos da pesquisa e evidenciadas no decorrer da investigação:

- Satisfação na participação de uma instituição de referência no trabalho inclusivo;
- A satisfação do trabalho inclusivo foi visível, mas pontuo a preocupação frente às demandas curriculares nesta perspectiva. Um dos maiores avanços nesta trajetória é a organização de trocas de experiências entre pares e a interlocução de projetos multidisciplinares.
- Formação continuada: os sujeitos necessitam ser escutados e autorizados para ir à frente e conduzir uma formação a partir da experiência;
- A preocupação geral por meio da fala dos sujeitos referente ao currículo, avaliação e aprendizagem dos alunos.
- Os sujeitos apontaram que a motivação interna possibilita força e garra para melhorarem.

No fim da trajetória do Doutorado, percebi um grande desafio: seguir engajada para desenvolver propostas para a manutenção da qualidade da educação para todas as pessoas. Após entrar de cabeça nesta história, que envolve conhecimento, trocas de saberes, escolhas e renúncias, constitui uma tomada de consciência sobre a visão dentro da perspectiva inclusiva. Percebi que não basta ter vontade, sensibilidade ou empatia. A partir deste estudo, visualizei que o conhecimento, o estudo e a postura agregados aos pontos trazidos nesta escrita concretizam um dos maiores compromissos de nossa profissão: o respeito à dignidade do outro.

Além disso, não faz história quem só observa, mas quem atua. Para agir na área educacional, diante a tantas novidades, é necessário amar o que se faz. Considerando as respostas dos interlocutores, gostaria de salientar que o amor ao próximo e a si mesmo é o principal destaque trazido pelos meus sujeitos. Nesta perspectiva, é importante salientar que nesse estudo, não apresento apenas dados de pesquisa, mas sim um conjunto de posturas pedagógicas e éticas que comunicam o docente à função da sua escolha.

Concluo, ainda, que a concepção de inclusão está impregnada em todos os docentes. A capacidade de se envolver revela o entendimento responsável pelas escolhas. Por fim, esse trabalho apresenta indagações e vivências. Não acredito em sua finalização, porém em um seguimento de possibilidades para novas investigações acerca do tema. Minha intenção é jamais cair no risco do romantismo dentro da proposta inclusiva.

O fato de amar o próximo repercute como uma ação louvável, mas realmente isso não configura nenhuma ação diferente do que Deus nos ensinou. É possível remover discursos excludentes e ações repugnantes na área educacional, desde que a instituição considere a competência, o profissionalismo e a ética como pontos fundamentais em seu ensino.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge.** London: Routledge. 2015.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDREOZZI, M. L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 2, p. 43-75, 2006.
- ANDREOZZI, M. L. Educação e Subjetividade. **Educação e Subjetividade**, ano 1, n. 1, p. 93, 2005.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.35-60
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Mazini: ABPEE, 2015.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2011.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 91.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- BAPTISTA, Cláudio. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 210.
- BAPTISTA, Cláudio. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto e Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** 2. ed. – Porto Alegre: Penso, 2012. p. 59.
- _____. **Ensino e construção de conhecimento.** Porto Alegre, Artmed, 2001.
- _____. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, Vol.19, n.1, p.89-96, 1994.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo; GUIMARÃES, S. E. R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. **Vozes, Petrópolis, RJ**, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação no contexto escolar: implicações para a formação de professores. In: SANTOS, Bettina Steren e CARREÑO, Angél Boza. **A motivação em diferentes cenários** – Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p. 120

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOSSA, Nádia. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 14.

CAMPOS, D. **Psicomotricidade – Integração Pais, Criança e Escola**. 2. ed. Fortaleza. Livro Técnico, 2003.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo**. Universidade de São Paulo – USP Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), 1982.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010. p. 93.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 10 - 93.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.34-51.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed – Porto Alegre: Artmed, 2004.p.15.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLE, Michael; STEINER Vera John, SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. In: VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.

CORDEIRO, Renata Lopes. **Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da Educação Inclusiva**. Universidade de Brasília – UNB. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação), 2015.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão Social em contextos Escolares e não escolares. Dissertação (Mestrado da Educação). Natal/RN, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade**. Brasília: Corde, 1994.

DELVAL, Juan. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002. **Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. Editora: Artmet, 2. ed. Volume 3, 2004.

_____. **Aprender investigando**. In: BECKER, Fernando, MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (2.ed.atual.ortog.).

DECI, Edward L.; RYAN, Richard. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

_____. **Teoria da auto-determinação: Uma macro teoria da motivação humana, desenvolvimento e saúde**. Canadian Psychology: vol.49, n.3, 2008, p. 182-185.

DORNELES, Beatriz Vargas. **Uma perspectiva histórica da aprendizagem**. Revista Pátio, Porto Alegre Artmed, v. 4, n. 16, Ano IV, nº 16 Fev/abril, 2001.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem** – São Paulo: Ática, 1995. p. 13.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva**. Tese de Doutorado – Porto Alegre, 2013. p. 55.

FOUTOURA, Camila Fumagalli, STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. O docente como modelo de relações afetivas motivadoras para aprendizagens positivas. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**, Porto Alegre, La Salle, v. 16, n.1, p. 79-82, jan/jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educariva**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008

GOMES, Izabel da Silva. **A formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da diretoria de ensino leste 1 da rede estadual de São Paulo**, Universidade de São Paulo –Programa de Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo – Unicid, 2012.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira**. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena (Orgs.). *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.2011

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MEZZALIRA, Adinete S. C. 2008 – Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos In: GUZZO, Raquel Souza Lobo; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (Orgs.). **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Alínea. 2011.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 1997\2001.

JANNUZZI, G. S. M. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. In: JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. Escola e Inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (Org.). **Nos limites da ação. Preconceito, inclusão e deficiências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p.59-68.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. S. M.; JANNUZZI, N. Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, XI, Caxambu, 1998. Anais. Caxambu, 1998.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 2006.

JESUS, Denise Meirelles. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: GONÇALVES, E.M.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: CAPES/PROESP, 2008. p. 2.

JESUS, D. M. DE. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. DE (Eds.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 43-51.

JESUS, D. M.; ALVEZ, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011. p. 27.

JESUS, Saul Neves. **A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Estante Editora: Aveiro, 1996.

JESUS, Saul Neves. Estratégias para motivar os alunos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.31, n.1, p. 21-29, jan./ abr. 2008.

JESUS, Saul Neves. **Uma nova aula: a didática da escola do século XXI**. http://www.edicoessm.com.br/files/sm_somosmestres/formacao-reflexao/nova-aula-novas_geracoes-didatica-escola-seculo-XXI.pdf. Acesso em: 14 set, 2017.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução: Regina A. de Assis. – 21 ed. – Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. p.17.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-71, jul./set. 2011.

_____. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. Cadernos Cedes, Campinas, v.19, n. 46, fev. 2007.

KORTMANN, G. L. A inclusão da criança especial começa na família. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.221-235

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LUQUET, Georges – Henri. **O desenho Infantil**. Barcelona, Porto Civilização, 1969.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos** – Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, Tania e BECKER, Fernando. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Inclusão escolar? O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A hora da virada. Inclusão:** Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 24-28 outubro, 2005.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. – Petrópolis – RJ: Vozes, 2013. p. 103.

_____. **Sobre Educação Inclusiva para uma escola do século XXI,** 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social:** novos discursos, novas práticas. Campinas: Atlínea, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás A.; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARTÍNEZ, Mitjás A. e REY, González F. **O Operacional e o Subjetivado na Aprendizagem Escolar: Pesquisas e Reflexões.** In: MITJÁS, A.M.; SCOZ, B. J. L; CASTANHO, M.I.S. (orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco,** Brasília: Liber Livros, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; ALBUQUERQUE, Augusto Parras. Inclusão escolar e subjetividade social da escola: relações e possibilidades. In: BRANCO. Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Diversidade e cultura de paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural.** Porto Alegre: Mediação, 2012 .p. 186-191.

MATURANA, Humberto e ZOLLER Gerda Verden. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano.** Traduzido e publicado no Brasil pela Palas Athena Editora -São Paulo: 2009.

MATURANA, H. et al. **Matriz Ética do Habitar Humano.** 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente formação de professor especial.** São Paulo: E. P. U. 1973. p.1.

_____. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Fundamentos de Educação especial.** - São Paulo: Pioneira, 1982.p.11-15.

_____. **Educação Escolar: comum ou especial.** - São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M.J.S. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.** 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010c.

_____. **Tramas entre deficiência, estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto** francês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 15Educação Especial, 33, 2010, Caxambu-MG. Anais..., Caxambu-MG, 2010b.58 Selma Norberto Matos; Enicéia Gonçalves Mendes

_____. **Histórico do movimento pela inclusão escolar.** In: _____. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira &Martins, 2010a.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOROSINI, Marília. **Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. Avaliação,** Campinas. V.19, nº 2 de julho, 2014.p.102.

_____. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista Educação. Santa Maria, v. 40, n.1, p.101-116, jan./abr. 2015.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter. **Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade.** In: ENRICONE, D. (Org.) **A docência na educação superior: sete olhares.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Pessoas, trabalho e motivações. In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 73.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995.

ORRICO, Hélio Ferreira. **A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental.** Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. Programa de Pós Graduação em Educação. Tese (Doutorado), 2011.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva.** Programa de Pós-Graduação da Universidade Vale da Sapucaia. Dissertação (Mestre em Educação) POA, 2014.

PÉREZ GOMÉS, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madri: Morata, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. THULER, Monica Gather. (Org.) **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 1996. (ed. org. 1937)

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. org. 1945)

_____. **A Gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971. (ed. org. 1941)

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978 a. (ed. org. 1974)

_____. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990. (ed. org. 1970)

_____. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973. (ed. org. 1965)

_____. **O fazer e o compreender.** São Paulo: Melhoramentos, 1978b. (ed. org. 1974)

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1987. (ed. org. 1936) 166.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. (ed. org. 1964).

_____. **Inteligencia y afectividad.** Ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editos, 1954\ 2005.

_____. **Nascimento da inteligência.** ed.org. 1936, Delachaux & Niestlé S.A. Título original: La naissance de l'intelligence chez l'énfant. I.a edição: outubro de 1986.

_____. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel. **A psicologia da Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. (ed. org. 1959)

PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel. **A imagem mental na criança**. Porto: Livraria Civilização Editora, 1977. (ed. org. 1966).

PIENTA, A.C.G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. Curitiba: PUCRS, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: GHEDIN, Evandro;

PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. **Deficiência como Iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. **Deficiência como Iatrogênese**. In: Albertina Mitjans Martinez (et al). Alinea, 2011, v.01.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação especial, Dissertação (Mestrado em Educação), 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação (Mestrado em Educação), 2013.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

ROSA, Suely Pereira da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2003. p. 62.

ROZEK, Marlene e VIEGAS, Luciane. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 18.

ROZEK, Marlene. **Curso de Sem Limites**. Palestra. Porto Alegre: colegio Santa Doroteia, 2014.

_____. **Subjetividade, formação e educação especial 2010**. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. p. 8-103.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos et al. **A motivação na Educação: Abrindo fronteiras para a Porto Alegre**. In: **Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional**. 2006.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Vida adulta, processos motivacionais e diversidade**, 2007. p. 299.

SANTOS, Bettina Steren, ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERARDI, Jussara. **O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais**. Revista Educação. Porto Alegre, v.31, n.1.p.47, jan./abr. 2008.

SANTOS, Bettina Steren, ANTUNES, Denise Dalpiaz, SCHMITT, Rafael Eduardo. **O processo motivacional na educação universitária**. In: **A motivação em diferentes cenários** – Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 22.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji- Paraná – Rondônia**. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Programa de Pós-Graduação em Educação Paraná.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Kindle Edition, 1995.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A prática pedagógica na Inclusão educacional de alunos com autismo**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Salvador, 2011.

SPAGNOLO, Carla. **Formação continuada de professores e projeto prouca: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais**. 2013.108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. p. 85.

TAKASE, Daniele Gonzalez Agnani. **Formação Continuada de Professores no âmbito da inclusão: diversidades e adversidades**. Universidade Nove de Julho – Uninove. Programa de Pós – Graduação em Educação, Dissertação (Mestrado em Educação), 2011

TAPIA Jesús Alonso e FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** tradução Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, p.14-15, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 117.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 23.

TIMM, Edgar Zanini. **Refletindo sobre a motivação docente: sou professor; por isso me faz bem.** In: SANTOS, Bettina Steren e CARREÑO, Angél Boza. **A motivação em diferentes cenários.** Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p. 105.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis: bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** V.4, Nov. 2001. – Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

VEER, René Van Der, VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Editora Loyola, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia Pedagógica.** trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. Obras Escogidas: T.5 - **Fundamentos de Defectologia.** Madri: Antônio Machado, 2012.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.* Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAES, Salete Campos de Moraes. **Educação inclusiva: diferentes significados – 1. Ed.** – Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: três conjuntos de questões.**In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía.** Madrid: Morata. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento/Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

Título da Pesquisa: MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisadora responsável: Mariangela Pozza Homem

Professora orientadora: Bettina Steren dos Santos

A doutoranda Mariangela Pozza Homem, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Bettina Steren dos Santos solicita autorização para realizar a pesquisa intitulada: MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Esse estudo tem por objetivo analisar de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino

Sua metodologia será de estudo de casos e implica a realização de *entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e observação da prática pedagógica na sala de aula*. A doutoranda fará um encontro com todos os professores que se disponibilizaram a participar deste projeto. Será mantido sigilo sobre a identidade de todos os participantes. Fica assegurada a liberdade de professores para a desistência, em qualquer etapa da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes e apresentados em publicações e eventos científicos.

Data: ___/___/___

Eu, _____, diretor (a) da Escola _____, fui informado e esclarecido sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Autorizo a realização da pesquisa

Assinatura do Diretor (a)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR

Título da Pesquisa: MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisadora responsável: Mariangela Pozza Homem

Professora orientadora: Bettina Steren dos Santos

Declaro que eu, _____, professora, responsável pelo _____ da _____, fui informada pela Doutoranda Mariangela Pozza Homem, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Dr^a. Bettina Steren dos Santos, sobre os procedimentos da Pesquisa Intitulada: MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Sua metodologia será de estudo de casos e implica a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e observação da prática pedagógica na sala de aula.

Esse estudo tem por objetivo analisar de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo. Os registros realizados serão mantidos em silêncio, pela doutoranda, no período de cinco anos, e depois descartados.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes e apresentados em publicações e eventos científicos.

Qualquer dúvida sobre o andamento da pesquisa poderá ser esclarecida pela doutoranda e sua orientadora, através do telefone da Escola de Humanidades:.....Afirmo que fui informada de forma clara e objetiva sobre o projeto que inclui entrevistas e observações.

Ciente que irei contribuir para a pesquisa: MOTIVAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, coloco-me à sua disposição para colaborar com a pesquisadora com aviso prévio e momentos de encontros marcados.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sendo orientada pela professora Dr^a Bettina Steren dos Santos.

Data: ___/___/___

Assinatura do Professor

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para o professor

Nome: _____

Professor: () Educação Infantil () Maternal () Jardim A () Jardim B ()

() Ensino Fundamental 1 () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

() Ensino Fundamental 2 () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

() Ensino Médio () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Graduação: _____ **Ano:** _____

Especialização: _____ **Ano:** _____

Pós-graduação: () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Algum curso em andamento? () Sim () Não Qual? _____

1. O que fez você optar pela docência e qual o seu tempo de atuação?
2. Como você percebe sua prática educativa?
3. Você acha que a relação do trabalho realizado em uma instituição que desenvolve seu trabalho na perspectiva inclusiva modificou sua prática? Explique.
4. Conte a sua relação com a *Educação especial*.
5. Qual o seu pertencimento para a proposta da educação inclusiva?
6. Quais os efeitos da motivação docente no trabalho com o aluno na perspectiva inclusiva?
7. Quais são os fatores motivacionais do professor que assume função primordial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos incluídos?
8. Como você analisa sua motivação no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência?
9. O que você considera fundamental, na sua prática docente, para facilitar o atendimento para todas as crianças?
10. Como é desenvolvido o trabalho realizado em uma perspectiva inclusiva (avaliações atividades, adaptação curricular individualizada, processo de aprendizagem e atendimento educacional especializado)?
11. Pensando sobre a autonomia do seu trabalho na perspectiva inclusiva, conte como isso ocorre em seu ambiente de trabalho.
12. Em que medida as ações, recursos e metodologias aproximam-se e se afastam para o melhor andamento do processo de aprendizagem do aluno?
13. A escola possui formação continuada para o professor? Explique.
14. Quais os benefícios, para a instituição e para sociedade, de uma escola que atende todas as crianças?

15. O que, a seu ver, não pode faltar para a concretização da escolarização dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

16. Você gostaria de pontuar algum item que não foi contemplado nessa entrevista semiestruturada?

APÊNDICE C – Ficha de observação para os professores

Dados de Identificação

Nome do professor: _____

Disciplina do professor: _____

Série de atuação do professor: _____ Data: ___/___/___

Quantos alunos na sala? ____ Possui apoio ativo? () Sim () Não

Possui apoio compartilhado? () Sim () Não Qual a frequência? () Todos os dias () 3 vezes por semana () 2 vezes por semana () 1 vez por semana () Para avaliações

Existe interação do professor com o aluno?

() Sim () Não

Obs.:

Acontece abordagem individualizada?

() Sim () Não

Obs.:

Quais as reações que surgiram no decorrer da aula?

() Dúvida na condução das atividades

() Motivação

() Autonomia

() Pertencimento

() Agitação

() Desorganização

() Tinha material adaptado para o aluno

() Vínculo

() Interação com todos os alunos

() Interação com o aluno com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

O professor propicia a participação do aluno nos momentos de aula?

() Sim () Não

Como é sua linguagem?

() Firme () Afetuosa () Ríspida () Cautelosa

Dados que não foram contemplados na observação estruturada:



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br