

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Significações na escola inclusiva

**- Um estudo sobre as concepções e práticas
de professores envolvidos com a inclusão escolar**

JÚLIA CRISTINA COELHO RIBEIRO

ORIENTADORA: PROFESSORA Dr^a SILVIANE BARBATO

Brasília/DF, 2006

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Significações na escola inclusiva

- **Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**

JÚLIA CRISTINA COELHO RIBEIRO

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.**

ORIENTADORA: PROFESSORA Dr^a SILVIANE BARBATO

Brasília/DF, 2006

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade de Brasília

Professoras componentes da banca examinadora:

Profª Drª Silviane Bonaccorsi Barbato – Orientadora
Instituto de Psicologia – UnB

Prof Drª Celeste Azulay Kelman
Faculdade de Educação - UERJ

Prof Drª Maria Cláudia L. Santos Oliveira
Instituto de Psicologia – UnB

Prof Drª Marisa Brito da Justa Neves
Instituto de Psicologia – UnB

Prof Drª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Instituto de Psicologia - UnB

Prof Drª Rosana Glat (Suplente)
Faculdade de Educação - UERJ

*Aos valorosos profissionais – professores como eu – que mesmo em face aos desafios e as contradições da educação pública brasileira, acreditam e reúnem, cotidianamente, esforços em favor da inclusão.
Que esta pesquisa possa oferecer algumas contribuições ao seu trabalho...*

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento dessa pesquisa contou com a inegável colaboração de múltiplas vozes; pessoas com as quais firmei laços de amizade e estima.

Todas essas pessoas contribuíram para o enriquecimento do quadro de interesse evidenciado nesta tese de doutoramento, seja sob a forma do salutar embate acadêmico; seja sob a forma do apoio solidário imprescindível, no momento em que se pretende levar adiante um desafio como este.

Sou grata, em primeiro lugar, àquela que acreditou em minhas aspirações acadêmicas desde a pesquisa de mestrado e que acabou se tornando uma grande parceira e interlocutora, ao mediar conteúdos de alta significação para mim... Agradeço à minha orientadora, professora Silviane Barbatto, pelos momentos de confrontação e, em especial, aqueles em que se mostrou paciente, trazendo sempre o incentivo necessário, no momento adequado.

Agradeço à banca examinadora pela disposição ao debate e a oportunidade de desenvolvimento que me ofereceram.

Aos professores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, pelo acompanhamento e pelas oportunidades de aprendizagem.

Agradeço ao meu pai, Moacyr Ribeiro (*in memoriam*), pelo exemplo de intelectual engajado e pelo legado de sua pequena publicação, a qual sempre me encheu de orgulho.

À mamãe Maria Odete e à Maninha (Sílvia), com as quais, no ideal da inclusão, aprendi a acreditar desde a mais tenra idade. A diferença lhes impôs a vitória! Obrigada por vocês existirem!

Ao meu marido, Marcelo - companheiro leal e afetuoso - pelos sorrisos e lágrimas que soube acolher ao longo dessa trajetória e, principalmente, por ter sempre compreendido o motivo de minhas ausências em momentos importantes de nosso dia-a-dia, ao longo de anos...

À Natércia e ao Clóvis, valorosos irmãos e apoiadores incansáveis por toda a vida... Amo vocês!

À “tia” Anete, aquela que ‘abriu caminhos’, a fim de que eu pudesse ter sido apresentada ao trabalho com crianças especiais, e que acabou contribuindo significativamente com a mudança na rota de minhas aspirações profissionais e acadêmicas.

Às amigas Andréa Lara, Roberta, Ilma, Ângela, Juliana, Iracila, Carla, Regina Andréa, Eliane, Salvina, Viviane e ao amigo Marcílio - grandes profissionais, grandes educadores - a minha voz é a de vocês!

Aos demais amigos e amigas, não mencionados nominalmente - talvez por lapso de memória - mas que, todavia, representam as pérolas que cativei a ainda pretendo continuar cativando ao longo de toda a vida. Obrigada pelo apoio técnico e, principalmente, pelo espaço da escuta que sempre abriram para mim.

Agradeço, também, à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão de afastamento remunerado para estudos no último semestre deste curso.

Por fim, um papel de destaque foi desempenhado pelos professores e alunos, participantes desta pesquisa. Sem a colaboração generosa e autêntica dessas pessoas, muitas das questões aqui suscitadas, nem mesmo teriam vindo à luz. Agradeço a todos afetuosamente, pois com toda certeza recebi muito mais do que fui capaz de dar, não apenas do ponto de vista profissional.

Por todas essas – e outras mais – bênçãos: Muito obrigada.

A humanidade sempre tem sonhado com o milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano médico-biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de 'criança com defeito'. (...) O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral, em toda a sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que os outros a sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo.

Vigotski, Lev S. (1995, p.61).

Mais uma utopia ou uma realização possível?

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	9
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO	11
I – INTRODUÇÃO	
1.1- Origens históricas do modelo inclusivo – refazendo a trama.....	14
1.2- Os desafios da qualificação do professor.....	26
1.3- O processo de significação na abordagem dialógica.....	29
1.4- Significações em torno da diferença - a interface entre identidade e alteridade na perspectiva inclusiva.....	35
1.5- A importância da zona de desenvolvimento proximal para os processos de significação na escola inclusiva.....	43
II – OBJETIVO	46
III – METODOLOGIA	47
3.1-Abordagem qualitativa e Psicologia Cultural – princípios gerais e adequação metodológica.....	47
3.2-Contexto para a construção dos dados.....	49
3.3- Participantes	50
3.4- Materiais	53
3.5 – Procedimentos para a construção dos dados.....	53
3.5.1 – Observação reflexiva: relevância, situações, instrumentos e duração..	54
3.5.2 – Entrevistas semi-estruturadas coletivas.....	54
3.5.3 – Entrevistas semi-estruturadas individuais.....	59
3.6 – Procedimentos de análise de dados e apresentação dos resultados.....	63
IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	67
4.1- MAPAS DE SIGNIFICAÇÕES	
4.1.1- Mapa I: Estudo Exploratório.....	70
4.1.2- Mapa II: Estudo de Caso 1 - Professora Itinerante (IT).....	98
4.1.3- Mapa III: Estudo de Caso 2 - Professora de Apoio 2 (PA2).....	117
4.1.4- Mapa IV: Estudo de Caso 3 - Professor Regente 2 (PR2).....	140
4.2- SUMÁRIO DOS MAPAS	
4.2.1- Mapa I: Estudo Exploratório.....	72
4.2.2- Mapa II: Estudo de Caso 1 – Professora Itinerante (IT).....	101
4.2.3- Mapa III: Estudo de Caso 2 - Professora de Apoio 2 (PA2).....	120
4.2.4- Mapa IV: Estudo de Caso 3 - Professor Regente 2 (PR2).....	145
4.3 - ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.3.1- Estudo Exploratório.....	75
4.3.2- Estudo de Caso 1- Professora Itinerante (IT).....	103
4.3.3- Estudo de Caso 2- Professora de Apoio 2 (PA2).....	122
4.3.4- Estudo de Caso 3- Professor Regente 2 (PR2).....	149

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
- QUADROS	
- Quadro I: Apresentação dos professores/localidade.....	52
- Quadro II: Características dos professores.....	52
- Quadro III: Resumo dos procedimentos de coleta de dados/sessões (Estudo Exploratório).....	61
- Quadro IV: Resumo dos procedimentos de coleta de dados/sessões (Estudo de Caso).....	62
- Quadro V : Definição dos conceitos centrais/ Estudo Exploratório.....	71
- Quadro VI: Roteiro temático de aula – Estudo Exploratório.....	83
- Quadro VII: Temas, sub-temas e definições – Professora Itinerante (IT).....	99
- Quadro VIII: Temas, sub-temas e definições – Professora de Apoio 2 (PA2).....	118
- Quadro IX: Roteiro temático de aula – Estudo de Caso 2.....	125
- Quadro X: Temas, sub-temas e definições – Professor Regente 2 (PR2).....	141
- ANEXOS	182
- ANEXO I: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	183
- ANEXO II: Autorização do pai ou responsável.....	185
- ANEXO III: Tópico-guia das entrevistas semi-estruturadas	186
- ANEXO IV: Situações-problema apresentadas aos professores	187

RESUMO

Significações na escola inclusiva - Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar.

Tomando como ponto de partida as abordagens teóricas provenientes da Psicologia Cultural e, mais especificamente, da dimensão dialógica da produção de conhecimentos, este estudo teve por objetivo, descrever e analisar as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. Este estudo se propôs a identificar quais os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva por parte de professores de duas escolas do DF. Para tanto, este trabalho de pesquisa qualitativa concentrou sua atividade de investigação em duas etapas: 1ª- Estudo Exploratório e, 2ª- Estudos de Casos, e contou com a participação de cinco professores: dois professores regentes, duas professoras de apoio e uma professora itinerante. Os dados foram construídos através da utilização de entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e do emprego de uma estratégia de gravação em *video tape* de duas salas de aula inclusivas, a fim de que se pudesse mediar uma reflexão posterior sobre a prática pedagógica dos professores investigados, por meio da auto-observação em vídeo. O processo de interação entre participantes e pesquisadora resultou na elaboração de quatro mapas de significações, construídos a partir da análise dialógica temática aplicada à análise da conversação. Os resultados indicaram que a inclusão escolar se constitui por um conjunto de crenças e valores, os quais são expressos por meio do reconhecimento das diferenças humanas, por concepções apriorísticas relacionadas ao modo como a deficiência e a identidade profissional dos professores são explicadas e pela construção de concepções e práticas que se dirigem para a possibilidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógicas, no sentido de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Tal processo parece se configurar por significações em transição, na medida em que teorias pedagógicas conservadoras vêm sendo articuladas e confrontadas com concepções e práticas que se dirigem para o ensino dialógico, desde o ponto de vista da valorização dos processos de interação, como forma de compensação da deficiência. Concluímos que a transição de significações justifica-se pelo fato de os professores das escolas investigadas ainda se encontrarem numa etapa de recepção e reflexão crítica e criativa acerca de concepções e práticas mais adequadas, isto é, se encontrarem na zona de desenvolvimento proximal, no que diz respeito à apropriação teórico-prática do conceito complexo de inclusão escolar. Entendemos que tal apropriação se articula com crenças e valores que, por sua vez, se expressam por momentos de homogenia e heterogenia de significados, uma vez que a política pública de inclusão escolar, com todo o seu sistema de apoios, resulta de um movimento assimétrico e polifônico, cultural e historicamente produzido.

Palavras-chave: necessidades educacionais especiais, educação inclusiva, processos de significação, dialogismo.

ABSTRACT

Meanings at inclusive schools – a study on inclusive schools teachers' conceptions and practices

This study is based on the Cultural Psychology perspective in its dialogical framework. It aimed at describing and analyzing the conceptions and practices of elementary mainstream schools teachers who work with students with special needs. Research was fulfilled in two stages. In the first moment an exploratory study was conducted and in a second moment a case study was developed. In total 5 teachers of two schools situated in Brasilia-DF, Brazil participated – two classroom teachers, two support classroom teachers and an itinerant one. Data were collected through semi-structured individual and collective interviews and two classes - one in each school - were video recorded in order to mediate two sessions of discussions about the teachers own pedagogical practice through a guided self observation interview. Dialogic and conversational analyses were applied. The interaction process between the researcher and the participants resulted in four meaning maps. Results indicated that school inclusion may be built by a set of beliefs and values expressed by: a) the recognition of human differences; b) aprioristic conceptions related to the way disability and teachers' professional identities are explained; and c) the construction of conceptions and practices that are directed towards the possibility of restructuring pedagogical intervention in order to answer to students' special needs. That process may be shaped by transition meanings as traditional conceptions are articulated and confronted with dialogical practices, and valued as ways of compensating disability. We concluded that the formulation of transition meanings is justified as participating school teachers are yet in a stage of novelty reception, and creative and critical reflections about which conceptions and practices are more appropriate. Teachers are in a zone of proximal development when we take into consideration the appropriation of the school inclusion concept. We understand that appropriation is articulated with beliefs and values that express themselves in homogenous and heterogenous meanings as the concretization of the school inclusion public policy - with its whole support system - results from the production of asymmetric, polyphonic, cultural and historical movements.

Key words: students with special needs, inclusive education, meanings processes, dialogism.

APRESENTAÇÃO

Uma política pública se constitui por um conjunto de disposições normativas que visam ao atendimento de determinadas demandas sociais, principalmente, no que diz respeito à questão da garantia de direitos e oportunidades.

Em uma democracia representativa – como é o caso do Brasil – a promoção da igualdade de oportunidades é dever do Estado e este se estrutura no sentido da elaboração de estratégias e tomada de decisões as quais funcionam como norteadoras de práticas específicas no âmbito da política, economia e assistência social. Tais estratégias, de um modo geral, tencionam dirigir-se para a promoção da inclusão social.

De acordo com Jodelet (2004), a inclusão social, em última análise, pode ser interpretada, tendo como ponto de partida, um extenso processo articulado por crenças e valores que, por sua vez, resultam de um modelo excludente, historicamente constituído. “A exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica...” (p. 53).

Ao considerar as relações existentes entre o binômio inclusão/exclusão, verificamos que o papel a ser desempenhado pelo Estado de Direito – em resposta às demandas apresentadas por determinados grupos sociais – concentra-se, sobretudo, em remediar os efeitos produzidos por concepções e práticas excludentes, através da implantação de políticas públicas de cunho inclusivo. Entretanto, sabe-se que nem sempre tais “remediações” conseguem dar conta dos fundamentos sócio-psicológicos, expressos por crenças e valores que, por sua vez, se relacionam direta ou indiretamente com a referida política pública. Isto porque o modelo de inclusão envolve o saber lidar com as diferenças humanas, a partir da significação que a própria diferença adquire em nosso espaço histórico e cultural na atualidade.

Por isso, se torna importante entendermos que o processo de implantação e encaminhamento de políticas públicas de cunho inclusivo no espaço da escola deve ser compreendido, tendo em vista o fato de professores, alunos e comunidade escolar, de um modo geral, estarem se inter-relacionando a fim de construir, por meio da negociação, novos significados para a questão da diferença que se expressa através da deficiência e, com isso, produzirem o efeito esperado pelo conjunto de disposições normativas que servem de base para a aplicação do modelo de educação inclusiva.

Este trabalho de pesquisa se propõe a concentrar-se no estudo das significações, demandadas por concepções e práticas de professores que atuam no espaço de aplicação da política pública de inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, no contexto da educação fundamental (em nível de 1ª a 4ª série). Pretende concentrar-se na formação e desenvolvimento de conceitos acerca da educação inclusiva - por parte de profissionais diretamente envolvidos com essa questão - tendo em vista sua repercussão para o processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

O processo de investigação que ora se apresenta visa dirigir-se para o modo como os professores explicam a inclusão escolar; orienta-se pela necessidade de compreender quais concepções e práticas têm sido consideradas pelos professores como eficazes para a promoção da aprendizagem por parte de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e que, por sua vez, se encontram matriculadas em suas salas de aula.

Este estudo pretende discutir alguns aspectos que consideramos ser relevantes para o entendimento da política pública de inclusão escolar, desde o ponto de vista dos processos de significação. Para tanto, dentre as questões iniciais que se colocam, destacam-se:

- Como os professores explicam e justificam suas práticas no espaço da chamada escola inclusiva?
- Como os processos de significação da diferença podem se refletir na criação de estratégias educativas dirigidas para a solução de problemas de aprendizagem no âmbito da escola inclusiva?
- Que conhecimentos em torno das necessidades educacionais especiais têm sido produzidos por professores da escola inclusiva?
- Que práticas têm sido escolhidas pelos professores, no sentido de promover a inclusão escolar no Distrito Federal?
- O que os professores pensam sobre a inclusão escolar e como eles estão se organizando para atender ao modelo proposto pela referida política pública?

Com o intuito de enriquecer o debate acerca das significações produzidas em meio ao processo de implantação e encaminhamento da política de inclusão escolar no Distrito Federal e, além disso, contribuir com o levantamento de possíveis respostas para as questões apresentadas, pretendemos orientar nosso foco de investigação para as concepções e práticas de professores do ensino fundamental envolvidos com os processos de letramento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto da escola regular.

A escolha pelo estudo de professores que lidam com os processos de letramento, articulados ao contexto da educação inclusiva, justifica-se pelo fato de se tratar de um momento inicial do processo de escolarização, importante para o prosseguimento dos estudos na escola regular. Justifica-se pelo fato de a aprendizagem da leitura e da escrita se caracterizar como uma das atividades fundamentais da escola e que, além de se constituir como um ponto de partida para aprendizagens posteriores, lida com sistemas simbólicos, tanto do ponto de vista de sua própria constituição, como também, do ponto de vista da significação social que o processo de letramento adquire para as sociedades modernas.

A significação social do processo de letramento em nossa sociedade se expressa de modo relevante na medida em que, em passado recente, teria contribuído, por exemplo, para determinar níveis diferenciados para a classificação da inteligência, ao designar como “treináveis” aqueles estudantes que não conseguissem ser alfabetizados e classificar como “educáveis,” somente aqueles estudantes que, mesmo possuindo um diagnóstico de deficiência mental, conseguissem se apropriar de um processo, ainda que rudimentar, de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na atualidade, a aquisição da leitura e da escrita ainda tem funcionado como um critério relevante na determinação do diagnóstico de deficiência mental para muitas crianças que não conseguem se apropriar deste código lingüístico nos primeiros anos de sua escolarização e que, por sua vez, são encaminhadas às equipes de avaliação psicopedagógicas, justamente por apresentarem essa diferença em seu processo de desenvolvimento. Um aspecto, portanto, que irá influenciar de maneira decisiva nas ações dirigidas ao encaminhamento da inclusão escolar, no tocante às relações que se estabelecem entre processos de letramento e desenvolvimento de crianças, que apresentam necessidades educacionais especiais, em espaços considerados inclusivos.

Para melhor compreender o fenômeno da inclusão escolar, do ponto de vista das concepções e práticas de professores envolvidos com esta questão, optamos por investigá-lo à luz da Psicologia Cultural, uma vez que esta vertente da ciência psicológica enfatiza a análise do processo de significação. Significação esta que é engendrada na cultura e se articula em meio às

múltiplas vozes que compõem o modelo dialógico de explicação do desenvolvimento humano, conforme Bakhtin¹ (Volochinov, 1999) propõe.

Como a proposta de inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino é considerada ainda recente, acredita-se na importância de estudos que se dirijam para as formas de articulação entre concepções e práticas de professores, a fim de que, desse modo, seja possível compreender algumas das mudanças que possam estar sendo produzidas no contexto escolar, no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses educandos.

Sendo assim, optamos por organizar esta tese de doutoramento tratando, inicialmente, de aprofundar na questão dos processos de significação da deficiência, a partir de uma análise que nos permita compreender as origens históricas do modelo inclusivo, bem como as suas implicações para a formação pessoal e profissional dos professores. Em seguida, pretendemos apresentar e discutir o processo de significação, tendo como ponto de partida a dimensão dialógica da produção de conhecimentos (Bakhtin/Volochinov, 1999). No tópico seguinte, pretendemos aprofundar o aspecto da significação da diferença, tendo em vista a necessidade de compreender as relações que se estabelecem entre os conceitos de identidade e alteridade na perspectiva inclusiva. Por último, discutiremos a importância da zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2001) para os processos de significação da política pública de educação inclusiva.

¹ Utilizaremos Bakhtin (Volochinov) para designar Bakhtin, tentando ressaltar a dúvida que ainda hoje prevalece em relação à identidade do autor de **Marxismo e filosofia da linguagem** (ver Barbato-Bloch, 1997).

I- INTRODUÇÃO

1.1 - Origens históricas do modelo inclusivo – refazendo a trama

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades
Muda-se o ser, muda-se a confiança,
Todo mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades (...)
Camões*

O processo de significação, de acordo com Bakhtin (Volochinov, 1999) é sempre um processo polifônico – isto é – parte do princípio de que todo enunciado se caracteriza pela presença de “ecos e lembranças de outros enunciados” (Bakhtin, 1992, p. 316), os quais se constituem através da dinâmica interativa entre as pessoas, em diferentes contextos históricos e culturais.

A expressão *polifonia* - entendida inicialmente enquanto técnica de composição musical, originária da união dialética entre cânticos sagrados e cânticos profanos, entoados em diferentes dialetos e ao mesmo tempo, típica da Idade Média - é tomada de empréstimo por Bakhtin, e este se utiliza do termo *polifonia* para designar, de modo ilustrativo, o modo como as pessoas produzem significado (Barbato-Bloch, 1997). De acordo com Bakhtin (Volochinov, 1999), as pessoas produzem significado por meio das múltiplas vozes que ocupam os espaços institucionais e que, por sua vez, são carregadas de um sentido marcadamente ideológico. A polifonia, segundo Bakhtin, se expressa pelo conjunto de diferentes vozes que ocupam tais espaços institucionais e que, invariavelmente, remetem à existência de interlocutores, estejam eles presentes ou ausentes no universo histórico-cultural em que o sujeito se encontra, no momento em que produz uma enunciação qualquer.

Entendemos que as explicações acerca da deficiência e da educação inclusiva são também resultantes de um processo polifônico em que fragmentos de significações, produzidas em épocas anteriores, acabam convivendo com as crenças e valores que subjazem as concepções e práticas da atualidade. Nesse sentido, compreender as origens do modelo inclusivo é importante porque pode nos auxiliar no entendimento de que traços de significação têm se modificado ou se mantido ao longo da história e como eles se expressam na atualidade.

O estudo das origens do modelo inclusivo implica na afirmação de que tal modelo é fruto de uma longa trajetória, historicamente produzida, que, por sua vez, deve ser compreendida do ponto de vista processual, já que é na processualidade da análise dos fatos históricos que se pode compreender a complexidade dos fenômenos, bem como a relação dialética entre eles. Descobrir a gênese do modelo inclusivo é o objetivo primordial deste tópico, procurando deixar claro, no entanto, que é tão somente, a partir de uma análise aprofundada sobre a evolução do conceito de deficiência e de educação dirigida às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, que se pode encontrar explicações suficientes acerca das atuais políticas públicas de inclusão, do ponto de vista das crenças e valores subjacentes às concepções e práticas de professores envolvidos com esta questão.

Sendo assim, para entender as origens históricas do modelo inclusivo, faz-se necessária uma análise das concepções e práticas que lhes servem de base, a fim de que possamos descrever os traços específicos de significação que pensamos ter constituído determinados períodos, mas que, ao mesmo tempo, parecem manter-se preservados em alguns aspectos, em função da polifonia inerente às interações humanas. Observa-se hoje, por exemplo, que certos traços de significação da(s) deficiência(s), ou feixes desses traços que lhes eram característicos em períodos remotos, ainda subjazem aos preconceitos com os quais as pessoas convivem.

Embora considerando a não linearidade dos fenômenos históricos, a literatura (Sasaki, 1997; Santos, 2000) costuma dividir as práticas em torno da questão da deficiência (somente para efeito de estudo), partindo de quatro pressupostos que, por sua vez, são resultado de períodos históricos, a saber: EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO e INCLUSÃO. Segundo Sasaki (1997),

a trajetória que esta questão percorreu até os dias de hoje é das mais longas da história. Começou com um longo período de exclusão social das pessoas com deficiência, passou para a segregação institucional, daí para a integração social sob diferentes formas e, finalmente para a inclusão social (p. 13).

Em cada um desses períodos, é possível verificar a presença de políticas públicas norteadas por visões de mundo enfatizadas à época. No primeiro período denominado **exclusão**, a característica mais marcante é o abandono, justificado pelo próprio estilo de vida social da época, no qual a morte dos ‘débeis’ parecia ser tratada com naturalidade, considerando-se uma ética particular, no que diz respeito a um modelo padronizado de conduta e, principalmente, de forma física. Assim, o que foge à regra deve, segundo tal modelo, ser banido, extinto para não “contaminar” a sociedade, sem que isso traga qualquer prejuízo moral ou danos à consciência.

Com a difusão do cristianismo como a religião da redenção e dos desprotegidos, o conceito de deficiência se transforma, na medida em que a rejeição se redime em proteção contra a condenação moral imposta pelo grupo social (Pessotti, 1984). A proteção expressa por práticas de reclusão de pessoas consideradas deficientes, é justificada pelo fato de esta diferença resultar - segundo tal perspectiva - num indicador de práticas pecaminosas. Trata-se do período de explicação teológica para a deficiência em nossa tradição cultural. Explicação esta que se traduz pelas idéias do Antigo Testamento, isto é, pela expiação de pecados pessoais ou de antepassados. O maior avanço deste período talvez resida no fato de o sujeito com deficiência passar a ser visto como um indivíduo dotado de alma e que, como tal, precisasse ser socorrido. Daí as ponderações humanitárias decorrentes de tal pressuposto.

O não reconhecimento transfere-se, então, para práticas de reconhecimento a partir do período denominado **segregação**, isto é, de institucionalização da deficiência. Nesse período, ainda não havia sido produzida uma nítida diferenciação entre a deficiência e determinados fenômenos sociais, do ponto de vista conceitual ou de ocupação do espaço físico, tendo as pessoas com deficiência que conviver num mesmo espaço que pessoas portadoras de doenças, tais como a loucura e a lepra, respectivamente. Pessotti (1984) afirma que a prática de confinamento em leprosários, asilos ou até mesmo numa parte específica da casa (sótãos ou torres) se justifica pelo fato de o teto proteger o cristão “deficiente” e as paredes isolarem o incômodo. Além disso, dar alimentação aos confinados poderia resultar na aquisição de méritos celestiais e sociais para quem assim o fizesse.

O Renascimento Cultural introduziu algumas modificações importantes, na medida em que as perspectivas humanistas ou antropocêntricas passam a prevalecer sobre a moral cristã teocêntrica, tendendo, com isso, para a laicização do conceito de deficiência. Nesse período, as explicações para a deficiência se deslocam, então, do plano estritamente teológico para a coexistência de concepções voltadas para explicações científicas, de ordem médica. A deficiência permanece como um problema médico, sobretudo, entre os séculos XVII e XVIII, no qual evidencia-se o enfoque do fatalismo hereditário, de marca especulativa, em que os açoitados,

torturas e sessões de exorcismo, tão freqüentes na Idade Média, dão lugar ao diagnóstico clínico/prescritivo (Pessoti, 1984; Silva, 1987; Lapa, 1995).

Do ponto de vista das práticas educativas dirigidas às pessoas com deficiência, ressalta-se o trabalho de Jean Itard. A experiência do doutor Itard pode ser considerada como a primeira iniciativa pedagógica dirigida para crianças com deficiência que se tem notícia na história ocidental.

Sabe-se que a preocupação com a educação de pessoas com deficiência surge apenas ao final do século XVIII, em 1797, quando Jean Itard, médico europeu que se destacou pelas descobertas no campo da fala e da audição, propõe um trabalho pedagógico - inspirado em princípios empiristas (Locke, 1690) - com uma criança com deficiência mental que teria sido encontrada por caçadores em uma floresta e por isso teria ficado conhecida como sendo o “menino selvagem” de Aveyron (ver Malson, 1983).

Um outro acontecimento considerado importante, do ponto de vista de ações pedagógicas dirigidas às pessoas com deficiência, refere-se à criação da primeira escola especial dentro de um asilo, sob a orientação de Seguin – discípulo de Itard – em 1837. A proposta de Seguin era a de educar um grupo de crianças oligofrênicas que se encontrava em regime segregativo. A partir de então, as concepções pedagógicas em torno da possibilidade de alteração do comportamento de pessoas com deficiência, por meio da adoção de medidas educativas aplicadas em situações de isolamento social, parecem ter ocupado um espaço de maior repercussão, ao menos para os estudiosos da época. Tais concepções científicas parecem ter prevalecido sobre as crenças em torno da imutabilidade dos quadros de deficiência, principalmente, no que diz respeito à crença absoluta em sua determinação biológica, conforme podemos verificar em feixes de significação presentes nos posicionamentos de algumas pessoas ainda nos dias atuais.

As concepções e práticas segregacionistas tendem a se enfraquecer, no entanto, somente a partir da década de 60 do século XX, quando a luta pelos direitos humanos se fortalece (Santos, 2000). Nos Estados Unidos, por exemplo, entre os anos de 1966 e 1967 havia mais de 195 mil instituições residenciais (Mendes, 1994). O processo de desinstitucionalização rumo aos preceitos de integração e inclusão se intensifica somente nos anos 70 e reflete mudanças importantes nas práticas sócio-educacionais.

Antes disso, no entanto, percebe-se nitidamente, com a evolução da Medicina e da Psicologia ao final do século XIX e início do século XX, o questionamento em torno das bases orgânicas da deficiência mental. Tais disciplinas do conhecimento humano se firmam cada vez mais no âmbito científico, oferecendo novas possibilidades de entendimento para a questão das necessidades educacionais especiais, principalmente no que diz respeito aos fatores históricos e culturais que interferem no processo de conceituação da própria deficiência – isto é – aqueles que se relacionam com o funcionamento psíquico da pessoa com deficiência em meio às demandas resultantes do contexto em que ela se encontra inserida.

Do ponto de vista dos processos de socialização, pode-se conjecturar que o isolamento institucional, advindo do período segregacionista, teve como resultado o agravamento das condições de aprendizagem para as pessoas consideradas “deficientes.” Naquele período, é possível especular que as possibilidades de fazer avançar os processos de desenvolvimento eram mínimas em relação às práticas de cunho terapêutico vigentes, uma vez que estas se ancoravam no aspecto da hereditariedade, do determinismo biológico das deficiências.

Nos períodos denominados de **integração** e **inclusão** as políticas públicas tendem a dirigir-se para a importância do coletivo como fonte de desenvolvimento humano. As concepções resultantes do modelo médico-biológico de interpretação das deficiências tendem a se

enfraquecer em meio às propostas integradoras e inclusivistas, na medida em que o eixo da discussão - ao menos em círculos acadêmicos - tende a se deslocar para as condições sociais nas quais a deficiência se desenvolve.

Mesmo considerando as inovações produzidas pelas políticas de integração e de inclusão, observa-se, no entanto, que o conhecimento produzido no domínio do senso comum tende ainda para a elaboração de posicionamentos resultantes de períodos anteriores, nos quais a deficiência é explicada tendo em vista fatores apriorísticos - ou seja - se explica, de um modo geral, por concepções orientadas pela crença na imutabilidade dos quadros de deficiência, na medida em que a idéia de doença aparece subjacente ao próprio conceito de deficiência.

Observa-se que as crenças e valores segregacionistas ainda expressos no processo de significação produzido pelo senso comum, na atualidade, caminham - de maneira polifônica - paralelamente às significações produzidas nos meios acadêmicos e pelas políticas públicas, as quais tendem a privilegiar as práticas integradoras e inclusivistas, embora ambas sejam reflexo de concepções educacionais distintas.

Os termos Integração e Inclusão, no âmbito do ensino, encerram uma mesma idéia, ou seja, a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola. (Werneck, 1997). Mantoan (1998), no entanto, acredita no fato de que embora os dois termos “tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás de si posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas” (p.31).

Sasaki (1998) também faz distinção entre os dois termos do ponto de vista operacional. O autor acredita que no período da Integração, o relacionamento entre as pessoas com deficiência e a sociedade ainda se manifestava de maneira conflituosa e antagônica, na luta por igualdade de oportunidades e não segregação; ao passo que, no período da chamada sociedade inclusiva, o sentido de cooperação se fortalece através de práticas específicas de inserção social. Consideramos que tais práticas, no entanto, se situam no nível das normatizações produzidas pelas políticas públicas, sendo ainda de difícil penetração no contexto escolar, em sua totalidade, conforme discutiremos ao longo de todo esse trabalho.

A fase de Integração, conforme já mencionado, se firma na década de 70 do século XX, embora esta bandeira já tivesse sido defendida ao final dos anos 60. Sasaki (1997) afirma que nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Só que se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema (p.36).

A fase de inclusão surgiu na segunda metade da década de 80 do século XX e se incrementou somente nos anos 90, em algumas metrópoles, tendo como princípio básico a adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos. A **Declaração de Salamanca**, assinada em 1994, nesta cidade espanhola, pode ser considerada um marco no processo educacional como um todo, já que foi o documento que oficializou o termo inclusão no campo da educação.

A inspiração para o encontro em Salamanca foi reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, conforme já preconizava a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** de 1948, e ainda ratificar o empenho da comunidade internacional em cumprir o estabelecido na **Conferência Mundial de Educação para Todos** em 1990. Nesta conferência, as Nações

Unidas, representadas pela UNESCO, garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos.

A Declaração de Salamanca recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e lingüísticas, incluindo também aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, culturais e sociais. Do documento destaca-se:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio do currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais devem receber qualquer apoio extra que possam precisar, para se lhes assegurar uma educação efetiva (UNESCO, 1994, p. 17-18).

E se os termos Integração e Inclusão definem posicionamentos divergentes que repercutem em práticas específicas, quais seriam os instrumentos elementares de tais práticas?

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de a Integração referir-se a um sistema organizacional de ensino que tem origem no princípio da normalização. Carvalho (2004), Mantoan (1998; 2003), Mrech (1998) e Sasaki (1998), confirmam o fato de que o

princípio da normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo portador de necessidades especiais na classe comum. Nesse caso, o professor de classe comum não recebe um suporte do professor da área de educação especial. Os alunos do processo de normalização precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum (Mrech, 1998, p.39).

Do ponto de vista operacional, o sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, em inglês, *mainstream*. O objetivo da corrente principal é proporcionar ao aluno um ambiente, como já foi mencionado, o menos restritivo possível. O processo de Integração, através do conceito de corrente principal, é definido pelo chamado sistema de cascatas. Em outras palavras, na metáfora do sistema de cascatas, por exemplo, se um aluno com deficiência mental provar competência suficiente no Centro de Ensino Especial (modelo de segregação ainda existente em muitas cidades do Brasil), ele poderá vir a ser reavaliado por uma equipe psicopedagógica e, em seguida, encaminhado à chamada integração parcial, isto é, à classe especial situada na escola regular. Do mesmo modo, se este sujeito provar competência na classe especial, o encaminhamento para a integração total, ou ensino regular propriamente dito será feito, tal qual ocorre no movimento gradual de uma cascata.

Nesse sentido, a crítica que se faz gira em torno justamente do fato de a integração continuar oferecendo serviços segregativos, na medida em que trabalha com um processo gradual de inserção do sujeito que apresenta necessidades educacionais especiais na escola. Mantoan (1997a) afirma que essa estrutura de ensino acaba isolando alunos e integrando somente alguns

que não aparecem como desafio à competência escolar. O modelo de integração é dirigido apenas aos educandos capazes de se adaptar à estrutura escolar, tal qual ela se apresenta, sem que modificações profundas sejam produzidas em seu interior.

O modelo de inclusão escolar, por seu turno, visa ao questionamento acerca do conceito de cascatas em sua proposta de inserção de pessoas com necessidades especiais no ensino, na medida em que se baseia não no modelo de uma escola especial, mas na proposta de uma escola especializada no aluno, de um modo geral (Mantoan, 1998). O que implica no fato de que a escola não deve deixar ninguém de fora do sistema regular de ensino, desde o começo, sendo, portanto, ela mesma capaz de adaptar-se às exigências e necessidades do aluno, e não o contrário.

No sistema de Inclusão não existe uma diversificação do atendimento, tal qual ocorre na Integração. Todos os alunos podem se beneficiar, desde que encontrem os recursos adaptados e o apoio necessário ao desenvolvimento de suas potencialidades. Quando empregamos a palavra inclusão estamos nos referindo a uma inserção total, incondicional, ao passo que, quando usamos a palavra integração queremos dar a idéia de que a inserção é parcial, condicionada às possibilidades de cada pessoa (Werneck, 1997).

A metáfora empregada para melhor explicar a política pública de inclusão escolar é a do caleidoscópio (Mantoan, 2003). No caleidoscópio, é necessário que todas as peças que o compõem estejam juntas para formar a beleza do todo. Quando se retiram algumas peças, o desenho se torna menos complexo e menos rico. Tal metáfora se aplica, na medida em que se acredita que o conhecimento é construído na diversidade e no contexto da interação entre os elementos que o compõem (Vigotski, 2001).

Os princípios defendidos pelas atuais políticas públicas e que, por sua vez, objetivam dar sustentação ao argumento por uma educação inclusiva, nos parecem exigir uma nova postura metodológica em sala de aula. Para nós, esta postura deve se constituir tendo em vista as proposições voltadas para a perspectiva de um ensino dialógico, conforme Alexander (2005) propõe. O ensino dialógico valoriza os processos de interação entre professor-aluno, aluno mais experiente-aluno menos experiente em meio à necessidade de produção de conhecimento. No ensino dialógico, os agrupamentos heterogêneos são a base para a produção de conhecimentos.

O ensino dialógico relaciona-se com outras perspectivas teóricas que também levam em conta o papel fundamental da interação para os processos de produção de conhecimentos. Tais perspectivas defendem a idéia de participação guiada em meio aos processos de ensino-aprendizagem (*obucenie*), isto é, orientam-se pela concepção de *scaffolding* (a metáfora do “andaime”), no que diz respeito ao papel do professor que se encontra diante da necessidade de uma intervenção pedagógica voltada para a construção guiada de conhecimentos no contexto escolar.

Tal processo também pode ser compreendido de acordo com as proposições de Vigotski (2001) acerca da zona de desenvolvimento proximal, já que é neste espaço de auxílio e de negociação que podemos visualizar o significativo papel da escola. De acordo com Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio (2005), a zona de desenvolvimento proximal funciona como uma ‘zona de construção’. Funciona como um espaço em que ocorre “a negociação social dos significados: onde professores e alunos ‘apropriam-se’ das ações e interpretações recíprocas, com a conseqüente negociação e compartilhamento dos objetivos educacionais” (p.83). Além disso,

é nessa ‘zona’ que se pode estabelecer aquele vínculo entre os participantes na interação, de modo que se encontrem no plano do funcionamento interpsicológico. A possibilidade de uma compreensão compartilhada de uma tarefa depende da ‘definição da

situação’, isto é, do modo pelo qual o ambiente é representado por aqueles que ali operam. Sendo a representação ativamente construída por cada participante, ela é também diferente para cada um: o objetivo da interação e da instrução é atingir um ‘redefinição compartilhada da situação’, por meio de níveis progressivamente maiores de intersubjetividade, que deixam espaço para a negociação (p. 26).

Sob esta perspectiva, entendemos que a educação deve permitir aos estudantes a capacidade de julgar, de tornarem-se autoconfiantes e capazes de trabalharem bem uns com os outros. E estas competências, de acordo com Bruner (2001), “não florescem sob um regime de transmissão ‘em mão única’” (p. 30). Por outro lado, Bruner (2001) admite que a própria institucionalização do ensino pode atrapalhar a criação de uma subcomunidade de sujeitos que se ajudam mutuamente, no momento em que não possibilita essa negociação de significados entre aprendizes e professores.

O ensino dialógico, conforme proposto por Alexander (2005), apresenta algumas vantagens, do ponto de vista do valor da interação para os processos de produção de conhecimentos, dentre as quais, algumas nos interessam particularmente. A primeira delas refere-se à possibilidade que se abre para que a criança possa especular acerca da realidade, “pensando em voz alta e ajudando uns aos outros, ao invés de competirem para encontrarem a resposta ‘certa’” (Alexander, 2005, p. 15).

Pontecorvo & cols. (2005) afirmam que o grupo tem a capacidade de oferecer um suporte emocional aos seus componentes. A organização do trabalho em grupo “permite dividir o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema” (Ajello, 2005, p. 43).

A segunda vantagem refere-se ao fato de as pesquisas em torno do ensino dialógico (Alexander, 2005) evidenciarem a existência de um maior envolvimento por parte de crianças consideradas “menos capazes”. Alexander (2005) defende que as mudanças na dinâmica interativa em sala de aula têm proporcionado a essas crianças algumas oportunidades de apresentarem suas competências e progressos. A cultura interativa nessas salas de aula poderá tornar-se mais inclusiva, na medida em que os professores forem se apropriando dos princípios que orientam o ensino dialógico, como forma de articular as práticas necessárias ao encaminhamento da política pública de inclusão escolar.

O ensino dialógico reflete-se, também - segundo Alexander (2005) - nos avanços em torno do processo de aquisição da língua escrita, especialmente para aqueles considerados “menos capazes”, na medida em que tais alunos começam a se beneficiar de um ensino que deposita maior ênfase sobre a interação produzida em meio aos contextos de produção de conhecimentos, conforme aprofundaremos mais adiante.

No Brasil, as concepções e práticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência tendem para a reprodução dos modelos de educação preconizados pelo restante do mundo ocidental (ver Mazzota, 1999). A evolução dos serviços de Educação Especial, em nosso país, caminhou de uma fase inicial - eminentemente assistencial - visando apenas o bem-estar da pessoa com deficiência, para outra fase, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, caracterizada pela inserção da educação especial em nosso sistema geral de ensino. Hoje, a proposta de inclusão de alunos com deficiências nas salas de aula regular é a mais nova opção desses serviços.

Conforme exposto, a história da educação especial no Brasil é marcada pela presença de movimentos assistencialistas e pelo desenvolvimento de políticas públicas, as quais vão desde a prática de filantropia, passando pela adesão ao movimento da integração, até chegarmos na assinatura da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, celebrada na Guatemala, pela Organização dos Estados Americanos em 1999 - documento no qual o Brasil é signatário e que dispõe sobre a impossibilidade de diferenciação entre as pessoas com base na deficiência (Brasil, 2001b)

Atualmente, as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, ou **Parecer 17/2001**, é o documento produzido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), que dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O documento postula que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) Dessa forma, não é o aluno que amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (Brasil, 2001a, p.28-29).

No âmbito pedagógico, o Parecer 17/2001 discute a importância de se atender ao “princípio da flexibilização” (p. 33), a fim de que o aluno que apresente necessidades educacionais especiais tenha acesso ao currículo de maneira adaptada às suas condições discentes.

Trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que tenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001a, p. 33).

Embora tenham sido produzidos um conjunto de disposições normativas que servem de base para a aplicação da proposta de educação inclusiva, observamos, no entanto, que esta questão ainda se coloca como um desafio para a maior parte das escolas brasileiras, as quais ainda se constituem como um reflexo das contradições resultantes da tradição segregacionista e/ou integradora, ao mesmo tempo em que se vêem obrigadas a se adequar ao modelo proposto pelas atuais políticas públicas. De acordo com Kelman (2005),

apesar do discurso oficial propor a inclusão, são poucas as escolas brasileiras que utilizam estratégias de adaptação das práticas pedagógicas ao aluno com necessidades educacionais especiais. A

proposta de educação integradora ainda prevalece e vem sendo praticada há pelo menos três décadas no Brasil. Na atualidade, a criança não é colocada em ambiente educacional o menos restritivo possível, como preconizava a integração: em alguns casos ela é posta diretamente na classe regular, em nome da inclusão. Nesse sentido, a inclusão termina sendo, muitas vezes, um mecanismo perverso, pois o aluno é colocado na classe regular, sem demonstrar habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos e sem que a escola ofereça estratégias de flexibilização (...) (p.19).

As **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, também dispõem sobre a alteração do conceito de necessidades educacionais especiais. Nessa nova abordagem,

a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (Brasil, 2001a, p.43-44).

O referido documento justifica a adoção de uma nova postura em relação às necessidades educacionais especiais em função do próprio movimento inclusivo nas escolas, argumentando que “todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional, temporária ou permanente” (p. 44). De acordo com Carvallho (2001):

A expressão necessidades educacionais, por sua abrangência e generalidade, tem ampliado o complexo e heterogêneo grupo da educação especial, nele incluído os ‘deficientes circunstanciais’, isto é, os ‘produzidos’ pelas condições em que vivem e/ou são atendidos, educacionalmente (p.60).

Nesse caso, ampliam-se as categorias de atendimento como justificativa ao processo inclusivo. A questão que se coloca, no entanto, é a de que se a escola começa a reconhecer um grande contingente de alunos como “portadores” de necessidades educacionais especiais, não estaria ela mesma reforçando os processos de culpabilização e rotulagem de crianças que, de algum modo, “fracassaram” no que diz respeito ao desenvolvimento tradicional do currículo acadêmico?

Acredita-se que o problema de uma leitura e aplicação prática não suficientemente criteriosas do documento pode resultar num retrocesso no que diz respeito à educação de tais crianças. Trata-se de uma via de mão dupla: atende-se para não deixar ninguém de fora desde o princípio e, ao mesmo tempo, corre-se o risco de medicalizar o fracasso escolar dos alunos. O termo medicalização em educação é, segundo Werner (2000), uma referência à utilização, no contexto escolar, “de explicações e modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos, tais como Drogas, Sexualidade e o Fracasso Escolar” (p.45). Nesse sentido, entendemos que a própria expressão “portador”, tende para o modelo médico/biológico de interpretação das necessidades educacionais especiais, pois, de acordo com Mazzota (1999),

a expressão apropriada para o alunado da educação especial, numa abordagem ‘dinâmica’ seria ‘educandos com necessidades educacionais especiais’. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações (...) (p. 118).

Sendo assim, neste trabalho, pretendemos nos referir a essa questão fazendo sempre referência às pessoas que *apresentam* necessidades educacionais especiais, por contingências socialmente produzidas. Tratando essa questão dessa maneira, acreditamos na possibilidade de expressar nossa divergência em relação aos processos de culpabilização e medicalização de crianças diante do fracasso escolar, na medida em que nos posicionamos em favor da determinação histórica e cultural do conceito de “deficiência.”

Mesmo tendo em vista as postulações que se originam do saber produzido pela psicologia e pela pedagogia, no que diz respeito à medicalização do fracasso escolar (Patto, 2000; Werner, 2000), é possível observar que tais postulações convivem com explicações provenientes do senso comum, as quais, por vezes, se apresentam no sentido de justificar déficits e necessidades a partir das condições sócio-econômicas do sujeito.

O aluno pobre é aquele cheio de vermes, anêmico e, por ser portador dessas mazelas, não consegue aprender. A desnutrição é apontada como a causa mais freqüente para justificar o fracasso das crianças de populações mais pobres. Para as crianças de estratos sociais mais elevados, os distúrbios neurológicos constituem uma causa importante para o mau rendimento escolar e para os problemas de comportamento que, por sua vez, também dificultam o aprendizado (Werner, 2000, p. 53).

Como podemos observar, as explicações do senso comum caminham paralelamente e convivem, de modo polifônico, com o saber produzido pela ciência. Tais concepções – tanto aquelas produzidas pelo senso comum, como aquelas produzidas pela ciência - tendem a se expressar no contexto educacional com reflexo nas práticas de professores e, desse fato, resulta a necessidade de uma leitura atenta aos demais princípios contidos no Parecer 17/2001, a fim de considerar que

a inclusão não significa matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (Brasil, 2001a, p. 40).

O suporte à prática de educação inclusiva deverá contar, segundo o referido documento, com um sistema de apoio pedagógico especializado que, por sua vez, gira em torno de “serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum, para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (p. 42). Tais serviços caracterizam-se por oferecer atividades complementares ou suplementares (no caso do aluno que apresenta altas habilidades), estruturadas com base na figura de um agente de inclusão chamado de *professor de apoio*.

Este profissional, que atua no espaço das classes comuns, itinerância, sala de recursos ou interpretação de linguagens (LIBRAS ou Sistema Braile) - “preferencialmente no âmbito da própria escola” (Brasil, 2001, p.36) - pode ser considerado como um agente de inclusão, na medida em que atua junto a toda comunidade escolar com vistas a sensibilizar, informar e, sobretudo, contribuir com a garantia de permanência e sucesso do educando que apresenta alguma necessidade educacional especial, e que esteja matriculado na rede regular de ensino.

O contraponto às diretrizes propostas pelo Parecer 17/2001, centra-se na abordagem apresentada por Mantoan (2003). Para a autora, as estratégias relacionadas aos sistemas de apoio são artifícios para facilitar a introdução do movimento inclusivo no domínio da escola e, concomitantemente, mascarar a realidade ainda segregadora da chamada escola inclusiva, reinstaurando o que se fazia anteriormente, só que agora sob uma nova designação ou em um local diferente, “como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o *staff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 47).

A autora argumenta que tais estratégias, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc. são “válvulas de escape” (Mantoan, 2003, p. 47) que, por sua vez, continuam sendo modos de discriminar os alunos que a escola não dá conta de ensinar; sendo este um mecanismo para escamotear suas próprias limitações.

Mantoan (2003) postula que qualquer tipo de ensino diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem - seja de natureza leve, moderada ou severa - é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos; por isso propõe que seja tarefa essencial do professor do ensino comum regular a toda a turma, sem exceções e sem exclusões temporárias ou permanentes do tempo e espaço escolares.

A autora diverge quanto à necessidade de implantação de serviços de itinerância e/ou sala de apoio/recursos por acreditar que se tratam de mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão. Isto porque, segundo Mantoan (2003),

o professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência (p. 87).

O nosso entendimento sobre esta questão reside na idéia geral de que ainda estamos vivendo um período de transição, no que se refere ao processo de implantação e encaminhamento do modelo de escola inclusiva, tanto do ponto de vista logístico, quanto – sobretudo - do ponto de vista da significação das diferenças/deficiências no contexto escolar. Estamos construindo essa nova abordagem por meio de processos interativos no contexto histórico-cultural: do modelo excludente (ainda que travestido de integrador), para o modelo inclusivo propriamente dito.

Nesse sentido, há que se considerar a relevância dos sistemas de apoio que, por sua vez, teriam a função de dar o suporte adequado às necessidades de alunos e professores no momento da transição para as ações inclusivas, tanto no que diz respeito à criação de um espaço permanente de assessoramento e troca de experiências, como no que diz respeito à solução de questões relacionadas à adaptação curricular – uma ação que caminha no sentido da

flexibilização, criando possibilidades para a compensação da deficiência (Vigotski, 1995), conforme discutiremos mais adiante.

Concordamos, em parte, com Mantoan (2003) sobre a possibilidade de os serviços de apoio pedagógico do ensino especial abrirem espaço para uma postura de acomodação por parte do professor do ensino regular, que atua com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos em sua sala de aula; muito embora discordemos quanto às possibilidades de interação entre serviços de apoio pedagógico especializado e professor do ensino regular, pois, conforme aponta Carvalho (2004),

pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (p. 29).

O conjunto de ações desenvolvidas pelo professor de apoio deve se constituir, no entanto, para além de uma prática normativa, já que sua atuação parte da emergência de um processo de negociação nas intersubjetividades que, não raro, está direcionado para a solução de problemas internos presentes no cotidiano da escola inclusiva, tais como dificuldade de aprendizagem, de aceitação, preconceitos etc.

Nesse sentido, defendemos que a possibilidade de acomodação do professor do ensino regular, mediante a atuação do professor de apoio, remete à dificuldade originária, num sentido amplo, da cultura individualista e competitiva - inerente ao capitalismo - que a escola acaba por reproduzir, tanto nas práticas de avaliação dos alunos, como também entre os próprios professores. Um modo de ser e agir que, segundo Carvalho (2004), resulta na dificuldade de compreender que

toda a rede de relações que ocorrem na escola, exige um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer a análise da instituição e de suas ações pedagógicas num trabalho de equipe e com construção epistemológica interdisciplinar (p. 114).

A dificuldade de desenvolver uma atitude de delegação de poderes, por meio do trabalho cooperativo - em equipe - faz com que os papéis profissionais, desse modo, acabem não sendo bem definidos, no sentido de professores do ensino regular e sistema de apoio trabalharem com o aluno que apresenta uma necessidade educacional especial, sem perder de vista todas as possibilidades de acesso ao currículo, quer seja dentro do espaço da sala de aula, quer seja fora dele, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas baseadas nos princípios do ensino dialógico.

Diante do exposto, enfatizamos a importância da instauração de um fórum permanente de discussão coletiva dentro da própria escola - que caminhe rumo à solução dos desafios impostos pela diversidade em educação - por meio de grupos de estudo conforme, há muito, a pesquisa de Patto (2000) propunha. É a própria Mantoan (2003) quem afirma que:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse

exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula (...) A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente (p. 83-84).

Acreditamos, portanto, que os sistemas de apoio se apresentem como elementos constitutivos do processo de implantação do modelo inclusivo no âmbito escolar. Tais elementos são uma referência para este período de transição de significados e devem fazer parte da discussão acerca das dificuldades encontradas por toda a comunidade escolar no encaminhamento das ações inclusivas.

Sobre a colocação de crianças muito comprometidas do ponto de vista cognitivo e motor em salas de aula comuns, o nosso posicionamento gira em torno do fato de que se não atentarmos para a gravidade dos quadros de deficiência, é possível estarmos colocando em risco o desenvolvimento e a segurança de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais acentuadas.

Nesse caso, para as crianças que apresentam deficiências severas e/ou múltiplas, faz-se pertinente designar (conforme orienta o Parecer 17/2001), um apoio mais individualizado num centro de ensino especial – local pretendido, na atualidade, como um pólo irradiador de experiências significativas em educação especial/inclusiva, no que diz respeito à capacitação de recursos humanos. O que não estaria significando um processo de segregação, mas a reunião de esforços interdisciplinares na melhoria da qualidade de vida de sujeitos severamente comprometidos. Tanto Carvalho (2004), como Martínez (2003a) defendem que

a escola inclusiva não implica necessariamente na incorporação de todos os portadores de necessidades educacionais especiais na escola regular; ela, em essência, implica no acesso aos serviços educacionais que garantem a aprendizagem e o desenvolvimento humanos para a inserção, com êxito, na vida social (...) A inclusão pela inclusão pode constituir-se numa negação de si mesma ... (Martinez, 2003a, p. 140).

A seguir, trataremos da questão da capacitação de recursos humanos para atuar na educação inclusiva, bem como suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

1. 2 - Os desafios da qualificação do professor

As **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** (Parecer 17/2001), quando tratam da política pública de inclusão do ponto de vista técnico-científico, consideram que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe, são essenciais para a efetivação da inclusão” (p.31).

Segundo o referido documento, esta capacitação deve girar em torno do desenvolvimento de competências específicas que, por seu turno, possibilitem ao professor que atua em classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a capacidade de :

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p.32)

Todavia, não raro nos deparamos com professores se situando na contramão do modelo proposto em lei, agindo de modo não cooperativo e pouco, ou quase nada, flexíveis diante dos processos de encaminhamento curricular e procedimentos de avaliação, não só dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, como também na atuação com alunos ditos normais.

As incompatibilidades existentes entre o texto legal e a prática da inclusão nas escolas do DF, no momento presente, nos fazem refletir sobre um aspecto importante da qualificação profissional, comumente negligenciado nos cursos de formação de professores: a formação pessoal.

Em artigo sobre as implicações da ideologia e das políticas de inclusão para o processo de formação de professores, Martínez (2003a) afirma que as instituições formadoras de educadores acabam negligenciando, de modo contraditório, a dimensão pessoal da carreira, justamente pelo fato de reproduzirem, “total ou parcialmente, o modelo passivo-reprodutivo de educação, apesar de criticá-lo nas disciplinas específicas de seu currículo” (p.138).

A autora afirma que, além das transformações relativas à legislação, às políticas educacionais, é importante enfatizar as transformações necessárias dos educadores - aqueles que têm a missão de tornar efetiva a ideologia e a política de inclusão no espaço escolar.

O problema é que, conforme aponta Gatti (2003), a questão da qualificação de professores concentra-se muito mais na transmissão de informações, sem que se privilegie, também, a dimensão reflexiva e afetiva da produção de conhecimentos.

Mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir. Essa concepção é muito limitada e não corresponde ao que ocorre nesses processos formativos. Os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas sócio-afetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se inefetivos (Gatti, 2003, p. 1).

A ineficácia de determinados programas de formação continuada se justifica em função de que, professores e profissionais, de um modo geral, são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais subjazem concepções de educação e de modos de ser, que se constituem em representações, crenças e valores. Tais concepções acabam por servirem como uma espécie de filtro para a emergência de qualquer novo conhecimento que, de algum modo, venha a desafiá-los na constituição de uma mudança efetiva em suas práticas.

Sendo assim, o primeiro passo para a mudança nas concepções e práticas de professores consistiria, segundo Gatti (2003), em considerá-los não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual compartilham uma cultura, dentro de um processo que se caracteriza como sendo intersubjetivo.

Ações sociais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engendradas com o meio sócio-cultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão atingidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (...) É preciso conseguir uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (Gatti, 2003, p.5-6).

Matínez (2003a) defende que as transformações que a escola requer, passam necessariamente pela transformação dos educadores. A autora acredita que as transformações decorrentes da implantação do modelo inclusivo no contexto escolar devem contemplar

a necessidade de professores que não só tenham acesso à informação necessária, senão que desenvolvam os recursos pessoais que lhe permitam apropriar-se criativamente da informação técnico-científica disponível e que lhes possibilite utilizá-la em um trabalho pedagógico efetivo com os portadores de necessidades educacionais especiais. Isto supõe colocar em destaque a formação pessoal do professor como elemento essencial para contribuir com a efetivação do processo de inclusão (p.141).

Talvez um dos grandes desafios do movimento inclusivista escolar seja mesmo o fato de a maior parte dos professores alegarem falta de formação e/ou informação sobre o assunto, atuando a partir de baixas expectativas em relação aos alunos incluídos e, conseqüentemente, oferecendo-lhes poucas oportunidades de desenvolver seu potencial.

Faz-se pertinente ressaltar, no entanto, que os professores, em geral - embora declarem-se despreparados para atuar no processo de ensino-aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - “pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos, mesmo dos ditos normais” (Carvalho, 2004, p. 120). Segundo Carvalho (2004), os professores consideram-se despreparados para a tarefa de educar para a diversidade porque

a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e continuada de nossos educadores (p. 88).

Não se trata, no entanto, de abirmos um processo quase que inquisitorial, no sentido da busca dos culpados pelo fracasso escolar de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, pois, os processos de culpabilização tendem a ser reducionistas. Além disso, tais processos impedem que analisemos a questão de um ponto de vista sistêmico (Bronfenbrenner, 1998), o qual aborda o fenômeno por meio de multiplicidade de fatores inter-relacionados, que interferem na produção do conhecimento, acerca dos eventos de origem histórica e cultural. Nesse sentido, considera-se um equívoco atribuir somente aos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do modelo inclusivo, muito embora sejam eles um de seus principais interlocutores. De acordo com Fresquet (2003),

o fracasso não se deve ao aluno exclusivamente, nem ao professor, nem apenas à relação entre eles, como sustentam algumas correntes de pesquisa (...) Parece bem mais que se trata de um fracasso do sistema [social e escolar] como um todo (p. 46).

Como vimos, o modelo inclusivo exige uma transformação radical do sistema educacional vigente, tendo em vista a inserção, no ensino regular, de alunos com déficits e necessidades. A inclusão exige rupturas. Exige quebra de barreiras tanto arquitetônicas, quanto atitudinais (Allan, 2003; Carvalho, 2004). Sendo assim, faz-se necessário focalizar as crenças e valores subjacentes às concepções e práticas, a fim de que seja possível compreendermos em que direção está se dando o conceito de deficiência e de inclusão em meio aos processos de significação produzidos por professores que atuam em escolas inclusivas.

Acreditamos, portanto, que as possibilidades de mudança nas concepções e práticas de professores se constituem tão somente em função dos processos de significação da diferença, que se expressa na deficiência, dentro do modelo de inclusão escolar. O tópico seguinte destina-se a apresentar e discutir o processo de significação, tendo como ponto de partida a dimensão dialógica da produção de conhecimentos.

1.3- O processo de significação na abordagem dialógica

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, um produto da interação viva das forças sociais (Bakhtin/Volochinov, 1929/1977/1999, p. 66).

A compreensão do processo de desenvolvimento humano tem sido objeto de discussão entre as diversas abordagens em Psicologia. Muitas explicações sobre o fenômeno do desenvolvimento humano têm sido apresentadas por diferentes perspectivas de análise que, por sua vez, se situam desde a concepção de um sujeito passivo (“*tábula rasa*”), a ser modelado pelas contingências ambientais (Wood, 1996), até uma atribuição apriorística/individualista - voltada para a concepção de um sujeito epistêmico pleno (Piaget, 1996; 1998).

A concepção que compartilhamos a esse respeito é a de que o desenvolvimento humano se caracteriza por um processo de mudança na vida do sujeito. Tal processo ocorre como consequência de dinâmicas interativas constituídas em meio ao ambiente histórico-cultural, e é esse mesmo contexto que irá determinar o modo como atribuímos significados aos outros e a nós mesmos, rumo às possibilidades cada vez mais elaboradas de análise e síntese sobre a realidade que nos cerca.

Considerando que a Psicologia está tão imersa na cultura, ela deve se organizar em torno dos processos produtores de significado que conectam o homem à cultura (...) Nosso meio de vida, culturalmente adaptado, depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação (...) Por mais ambíguo e polissêmico que o nosso discurso possa ser, nós

ainda somos capazes de levar nossos significados ao domínio público e, lá, negociá-los (Bruner, 1997, p. 23).

Nesse sentido, o ambiente cultural surge não apenas como pano de fundo, mas como um elemento determinante dos processos de significação e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano. Entendemos por significação, o processo no qual motivações afetivas, conceitos, referências, significados e sentidos subjetivos emergem a partir da interação entre as pessoas, em diferentes tempos, lugares e situações. Smolka (1994) postula que os processos de significação “constituem atividade mental, implicando nesta constituição, múltiplos significados, múltiplas direções, múltiplos efeitos, múltiplos sentidos (...) os quais são dialogicamente e historicamente produzidos” (p.81). Conforme aponta Zanella (2004),

a possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa condição seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto e indiferença (p. 134).

De acordo com Bruner (2001), produzir significado “envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados, a fim de saber ‘do que se tratam’” (p.16). Embora os significados se apresentem, de algum modo, na mente das pessoas, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual foram criados. É esta localização cultural dos significados que garante suas possibilidades de negociação entre as pessoas.

Nada está ‘isento de cultura’, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento (Bruner, 2001, p. 24).

O autor, no contexto da Psicologia Cultural, que contribui, de maneira inaugural, para a compreensão do processo de significação é o pesquisador russo Mikhail Bakhtin (1895/1975)². Este pesquisador propõe o estudo da palavra como fenômeno ideológico e semiótico por excelência. Para o autor:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas bases ideológicas, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas baseadas em multidão de fios ideológicos e servem de trama às relações sociais em todos os domínios (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 41).

Bakhtin (Volochinov, 1999) enfatiza a importância da natureza social do signo, em particular da palavra enunciada. As enunciações, por conseguinte, resultam das múltiplas vezes que contribuem para o processo de significação em meio ao contexto histórico e cultural existente.

² Ano do nascimento e ano do falecimento do autor.

Nesse sentido, vale ressaltar que textos e expressões não são produtos próprios de escritores e falantes; eles contêm elementos (explícitos ou implícitos) típicos de outras fontes, traços de outros textos e de outras expressões (outras ‘vozes’), isto é, uma intertextualidade, uma “polivocalidade” (Linell, 2003, p.12) ou polifonia. A significação, nessa perspectiva de análise é, portanto, construída pela própria dialogia entre os interlocutores.

O modelo dialógico da produção de conhecimentos visa diferenciar-se das abordagens que dizem respeito, por exemplo, ao objetivismo abstrato, ao positivismo, ao atomismo psicológico, pois, de acordo com Bakhtin (Volochinov, 1999),

ao considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, é esse *proton pseudos*, a ‘primeira mentira’, do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é o seu *proton pseudos*. (...) a enunciação não pode de forma alguma ser considerada como individual, no sentido estrito do termo; não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (p.109).

A abordagem monológica concebe a linguagem como pronta, normativa e estática. Nessa perspectiva de análise, a linguagem se apresenta como uma expressão exclusiva da consciência individual. Segundo Bakhtin (Volochinov, 1999), tal abordagem é equivocada, na medida em que o conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material (...) Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação (p.112).

Para nós, Bakhtin (Volochinov, 1999), numa relação de complementariedade (ou intertextualidade) à obra de Vigotski (1998), confirma as abordagens iniciais sobre cultura e desenvolvimento, avançando, no entanto, na incorporação de uma extensa noção de contexto social, a qual pouco tinha sido discutida pelo seu contemporâneo. Bakhtin (Volochinov, 1999) introduz em sua perspectiva dialógica de análise do desenvolvimento humano, questões como ideologia, classe e consciência social, tal qual a citação que se segue:

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (p.35).

Brockmeier (1999) aborda o modelo dialógico não apenas do ponto de vista empírico, mas como um novo paradigma de orientação. O dialogismo, segundo Brockmeier (1999), pode ser considerado como um modelo de análise da atividade simbólica da mente humana. Para o autor, a estrutura dialógica é uma construção teórica, um modelo epistemológico que surge em oposição à noção cartesiana de estrutura monológica da comunicação humana, a qual pouca importância atribui às origens sociais do conhecimento.

A perspectiva dialógica inclui-se na categoria de interpretação cultural do processo de desenvolvimento humano, sendo ela mesma uma forma de investigação. Tal perspectiva objetiva, dentre outros aspectos, compreender como a consciência humana se constitui em meio ao universo simbólico. Sobre este aspecto, Bakhtin (Volochinov, 1999) postula que :

A consciência individual é um fato sócio-ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas conseqüências não forem devidamente reconhecidas, não será possível construir nem uma psicologia objetiva, nem um estudo objetivo das ideologias (p.35).

Em síntese, os processos de interação, os contextos e as construções lingüísticas/comunicativas constituem-se como as palavras-chave do dialogismo. A abordagem dialógica, segundo Linell (2003), consiste na combinação de concepções teóricas que, por seu turno, visam compreender as ações humanas, bem como os processos de comunicação e cognição. O dialogismo, de acordo com Linell (2003), toma lugar não apenas no diálogo interpessoal, dentro de um processo de interação situada, mas também se situa no nível das práticas sócio-culturais, comunitárias, institucionais etc.

Uma importante característica do dialogismo, segundo Linell (2003), é o seu interesse pela dinâmica que envolve os processos de tensão e mudança. Na abordagem dialógica, os processos são mais importantes que os produtos. Assim como no entendimento de Vigotski (1998), a perspectiva genética no dialogismo também compreende a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese como elementos constitutivos do processo de desenvolvimento humano.

Um outro aspecto a ser ressaltado é o de que no dialogismo é possível encontrar sempre a presença de dualidades, ao invés de distinções entre entidades, conforme propõe o modelo cartesiano. No dialogismo, *X* e *Y* se apresentam como aspectos constitutivos do mesmo fenômeno. “Eles são mutuamente constituídos e logicamente interdependentes” (Linell, 2003, p. 15).

O modelo dialógico tem sido utilizado em várias áreas das ciências sociais para explicar fenômenos relacionados ao *self* e à consciência. No século XX, as pesquisas sobre *self* receberam formas diferenciadas de tratamento no plano conceitual, conectando-se, de um modo ou outro, às noções de modernidade, de significação cultural e de diferença.

Por ter sido decisivamente influenciada pelo empirismo - enquanto modelo epistemológico voltado para a exterioridade do acesso ao conhecimento - a abordagem behaviorista, por exemplo, compreende a consciência individual como sendo pertencente ao domínio do interno, prevalecendo a concepção orientada pela metáfora da “caixa preta” (Cunha, 2002) - isto é - uma consciência que tende a não se constituir como objeto de estudo para a Psicologia, dada a importância que a análise do comportamento observável adquire neste referencial teórico.

Na epistemologia genética, nota-se, por outro lado, a prevalência de um sujeito epistêmico pleno, uma tendência à interioridade. Nesse sentido, tal abordagem tende a voltar-se muito mais

para as coordenações adaptativas e desenvolvimento do lógico por parte do *Eu*, do que para a dialética das relações. Nesse sentido, as concepções orientadas pela visão de “modernidade” relacionam-se com a idéia de um *self* individual que age sobre o mundo e, dessa ação individual, resulta sua própria constituição; ao passo que a visão orientada para os processos de significação destaca a existência de um *self* constituído pela capacidade humana de dar sentido às suas ações, às quais são constituídas em meio aos processos de interação, produzidas no contexto cultural.

Atualmente, tanto a Sociologia como a Psicologia Cultural, defendem a concepção de *self* como socialmente construído. Do nosso ponto de vista, o *self* é considerado como a base da experiência humana. O *self* pode ser definido como a experiência e o entendimento que o indivíduo tem sobre o seu próprio funcionamento psicológico. Esse entendimento é algo que se constitui invariavelmente em função do ambiente cultural. De acordo com Bakhtin (Volochinov, 1999):

a consciência constitui um fato sócio-ideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimos à fisiologia ou às ciências naturais. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psiquismo, uma vez interpretado e compreendido, é explicável exclusivamente por fatores sociais que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social (p.48).

A partir desta perspectiva de análise, o *self* ganha contornos diferentes daqueles costumeiramente utilizados na tradição científica em Psicologia, fortemente influenciada pela determinação individual do *self*. As novas abordagens para o *self* deslocam-se para a compreensão da relação eu-outro. De acordo com Japur (2004), “permanentemente somos alteridade, outros em nós, construídos e reconstruídos nos relacionamentos em um processo de co-autoria” (p.162). Tal perspectiva de análise propõe uma ruptura com a noção de *self* como sendo de natureza individual, para situá-lo no domínio do relacional.

Visando a superação de construções teóricas dicotômicas ou fragmentadas, voltadas para a rígida delimitação dos elementos internos ou externos ao desenvolvimento humano, Bruner (2001), propõe um novo olhar sobre a essência do indivíduo, no que diz respeito ao entendimento do *self* como uma categoria transacional.

O estudo do *self* como uma categoria transacional pressupõe o entendimento da construção de um si-mesmo, em constante negociação com os outros sociais e com a cultura. As significações produzidas pelo *self* transacional se articulam tanto por parte do indivíduo, como pela cultura da qual ele participa.

Valsiner (2002) reforça as abordagens transacionais e de alteridade que integram o atual conceito de *self*, convergindo no sentido de propor a existência de um *self* dialógico,

caracterizado por sua determinação intra e inter-psicológica. “É nas múltiplas vozes do *self* dialógico que se constitui a base para a transformação do *self*” (p.256).

O *self* se caracteriza dessa maneira porque inclui a perspectiva de um ser que opera sobre a base de dois processos dialógicos que, por sua vez, Valsiner (2002) chama de heterodialógico e autodialógico. A perspectiva heterodialógica da construção do *self* relaciona-se com os processos de interação com os outros sociais (presentes ou imaginários), ao passo que a perspectiva autodialógica representaria o diálogo com o si-mesmo.

Segundo Valsiner (2002), esses aspectos da constituição do *self* se influenciam mutuamente e de tal maneira que, uma pessoa, por exemplo, quando tenta afirmar algo para um ouvinte (dentro de um processo de interação caracterizado pela heterodialogia) é, simultaneamente, a audiência (ou leitora) de sua própria afirmação - momento em que se torna parte do processo autodialógico, independentemente de qualquer resposta por parte do ouvinte.

Um outro aspecto a ser ressaltado, diz respeito ao fato de que, segundo Josephs, Valsiner & Surgan (1999), as pessoas criam significações por meio de signos culturais orientados tanto para o aqui-e-agora, como também em direção àquilo que se manifesta imediatamente potencial: as projeções para o futuro.

Os signos preparam as pessoas para novos encontros com o mundo que pode acontecer, mas que não podem dar por certo (...) Nós não vivemos em um tempo presente estático, mas constantemente em um processo de movimento que se origina no momento presente e parte em direção ao próximo momento, em um tempo irreversível (p. 258-259).

Essa irreversibilidade do tempo, segundo Valsiner (2000), caracteriza-se pela impossibilidade de repetição de alguns fenômenos. Daí resulta a concepção de mente humana como um sistema aberto, dinâmico e em constante construção. Sendo assim, acreditamos ser possível, por meio da análise dos processos de produção de significados, identificar as possíveis elaborações prospectivas relacionadas à capacidade de os professores planejarem ações que, de algum modo, ressignifiquem a sua própria prática pedagógica, no sentido de apontar direções para o encaminhamento da inclusão escolar no futuro.

Como vimos, a conduta humana é uma construção social. Emerge como produto das interações e é concomitante ao ato de significar (Brunner, 1997) todas as manifestações resultantes de fenômenos, tais como: relações de gênero (Carvalho & Vidal, 2001), binômios como saúde/doença (Spink, 1992), saúde/educação (Santos, 2000; Werner, 2000), produtividade, deficiência ... e uma infinidade de temas que compõem nosso universo dito pós-moderno e globalizado.

Nesse sentido, para dar encaminhamento aos processos de mudança dentro da proposta de escola inclusiva, é preciso considerar a trajetória de significação que esta questão tem percorrido. Ao se considerar o espaço de significação, talvez seja possível compreender como os professores explicam o lugar social da diferença/deficiência em meio às concepções e práticas que subjazem à política pública de inclusão.

O tópico a seguir destina-se a analisar os processos de significação das diferenças humanas, tendo em vista a necessidade de se compreender as relações que se estabelecem entre os conceitos de identidade e alteridade na perspectiva inclusiva.

1.4 - Significações em torno da diferença – a interface entre identidade e alteridade na perspectiva inclusiva

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma a nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; o deficiente a nossa normalidade (Skliar, 2000, p.05).

O estudo da categoria *identidade* surge simultaneamente na Antropologia e na Psicologia e se estrutura como um conjunto de conhecimentos influenciado pela emergente necessidade de se oferecer repostas à problemática do agir humano. De acordo com Lopes (2002), o estudo da(s) identidade(s), historicamente, se caracterizou por “aproximações e distinções irregulares entre as ciências humanas e sociais, visando demarcar campos do saber que hoje não se sustentam mais isoladamente” (p.7). O autor defende o caráter interdisciplinar da categoria identidade, reconhecendo as diversas apropriações do termo no que diz respeito, por exemplo, aos estudos de identidade étnica, identidade de gênero, identidade juvenil, identidade do idoso, identidade social urbana, identidade de classe etc.

De um modo geral, o conceito de identidade é interpretado como um conjunto de relações que vinculam a pessoa aos movimentos sociais (organizados ou não), permitindo-lhe a apreensão de registros, tais como os de “consciência de pertencimento, de motivações racionais de ação ou de constituição de lugares do humano, como experiência cultural” (Lopes, 2002, p. 17). As identidades humanas compreendem aspectos relacionais e, ao mesmo tempo, de diferenciação; se configuram a partir da coexistente necessidade de pertinência e autonomia.

Japur (2004) defende uma concepção de identidade relacional a partir da substituição da idéia de “*unidade em nós*, para dar lugar à *multiplicidade de alteridades em nós mesmos* [grifos da autora] e, ainda, para compreendermos a grupalidade, não como algo distinto de nós, mas como constituinte de nós” (p. 163). Nesse sentido, uma implicação inerente à perspectiva de construção de uma identidade relacional diz respeito, justamente, à possibilidade de reconhecimento da diferença e da multiplicidade enquanto elementos constitutivos do *Eu*.

Para Woodward (2000), a identidade humana possui um caráter relacional, na medida em que a diferença entre as pessoas é estabelecida por uma marcação simbólica construída sob a égide de outras identidades. A marcação simbólica pode ser determinada, dentre outros aspectos, pela cor da pele, pelo sexo, ou pela não apropriação dos meios culturais arbitrados de conduta que, em alguns períodos da história da humanidade, resultaram em práticas de exclusão social. Isto porque o significado das diferenças humanas decorre de uma atribuição de sentidos histórica e culturalmente determinados. O diferente é, por assim dizer, não apenas produto de condições biologicamente constituídas, mas de formas simbólicas de interpretação das realidades concretas que se relacionam diretamente com conceito de diferença.

Os sistemas simbólicos, dentre os quais se destaca a linguagem, fornecem o aparato necessário para que os seres humanos possam dar sentido às suas próprias experiências ao longo da história. Desse modo, todas as práticas de significação implicam em relações sociais dentro de um contexto cultural específico. “Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significações, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura” (Bruner, 2001, p. 16).

Partindo-se do pressuposto de que a dimensão relacional ocupa um lugar de destaque na definição que as pessoas têm de si mesmas e do mundo, justifica-se a adoção de uma perspectiva que compreenda a importância dos processos sociais por meio dos quais tais definições são negociadas. Japur (2004) compartilha dessa concepção quando defende que:

Trata-se de deslocar da mente individual a origem do significado, para situá-lo como de natureza social. Assim, aquilo que pensamos acerca do mundo e de nós mesmos não é um resultado produzido pela mente individual a partir de uma observação objetiva da natureza (do real), mas sim o fruto da participação das pessoas em uma comunidade lingüística que, através de processos sociais – de comunicação, negociação, conflito e consenso – podem construir significados locais duráveis no tempo (p. 156).

Os sistemas simbólicos são inerentes à produção de cultura e por serem dotados de uma natureza dinâmica, na maior parte das vezes se apresentam de modo cambiante. O caráter cambiante de um significado cultural se dá em função da negociação nas intersubjetividades, em contextos históricos diferenciados, possibilitando com isso a construção da mudança.

No que tange ao significado das diferenças/deficiências, de um modo geral, Woodward (2000) afirma que “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados” (p.19).

Um outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que a identidade dos sujeitos que atendem ao perfil de “normalidade” depende, para existir, de algo fora dela. Depende de uma outra identidade; de uma identidade que difere da identidade “normal”, mas que no entanto fornece as condições para que ela exista.

Nesse sentido, o grande desafio dos atuais movimentos sociais tem sido o de questionar o caráter fixo das identidades minoritárias baseadas, por exemplo, em gênero, incapacidade física e/ou mental, subvertendo a estabilidade das categorias biológicas, bem como a construção de oposições binárias do tipo: “deficiente/eficiente”; “normal/patológico” etc.

Alguns elementos dos ‘novos movimentos sociais’ questionam algumas tendências à fixação das identidades da ‘raça’, da classe, do gênero e da sexualidade, subvertendo certezas biológicas, enquanto alguns afirmam a primazia de certas características consideradas essenciais (Woodward, 2000, p. 38).

Neste trabalho, consideraremos por grupos minoritários todos aqueles que, por transgredirem a norma, ou por não se conformarem a ela, acabam tornando-se objeto de marginalização (Moscovici, 1981). Embora carreguem o germen relacional, as identidades minoritárias são marcadas pela diferença e esse processo é sustentado pela exclusão. Segundo Woodward (2000),

a conceitualização da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição – nós e eles (p. 14).

Observa-se, no entanto, que a segunda metade do século XX e o alvorecer deste século foram acentuadamente influenciados pela concepção de “era dos direitos humanos” – Um período marcado pelo colapso de velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento, histórica e culturalmente estruturadas. Os movimentos sociais decorrentes desse pressuposto apontam para a construção de uma tendência contrariamente manifesta às políticas de segregação dos grupos considerados minoritários.

Sendo assim, paralelamente à construção de identidades consideradas minoritárias, observa-se que, com base nos pressupostos de igualdade de oportunidades, é também cada vez maior a mobilização em favor da inclusão das chamadas *minorias* que, num sentido amplo, implica numa possibilidade de inserção social mais equitativa, avançando na discussão em torno de questões étnicas, religiosas, de gênero etc.

Essa mobilização em torno do ideal de igualdade de oportunidades tem resultado - ao menos teoricamente - em manifestações em torno das quais se articulam novos posicionamentos demandados por questões de ética e cidadania.

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (Carvalho, 2004, p. 34).

O discurso pela inclusão das minorias se estrutura pela afirmação das identidades marginalizadas e, como consequência disso, adquire um sentido reivindicatório, tanto pela necessidade de tais grupos, de transitarem pelo espaço material da sociedade (bens e serviços), como também, principalmente, pela necessidade de ressignificação de seu papel social, marcada pelo *direito de ser diferente*.

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política (Woodward, 2000, p. 34)

Quando esse discurso chega à esfera escolar, surge, num sentido restrito, em atendimento ao ideal de educação para todos, inclusive para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Desse modo, a tendência mundial em torno da inclusão tem obrigado os governos a rever suas políticas públicas, a fim de atender à demanda por uma educação não excludente e que seja “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1997, p.22). Kruppa (2001) considera que

os novos movimentos sociais apontam para a necessária consideração de um sentido inovador e de uma nova cidadania que emergem de suas práticas. Da mesma forma, a luta pela escola dos portadores de deficiência aponta para a possibilidade de uma outra escola. (...) Novas formas de sociabilidade, que implicam a transformação das práticas enraizadas na sociedade como um todo, constituem-se na luta por esses direitos (p.32).

O grande desafio da Educação na atualidade é, então, garantir aos educandos - independentemente de sua diversidade sócio-cultural - o acesso aos conteúdos acadêmicos importantes para o exercício da cidadania, ampliando, com isso, suas possibilidades de participação na sociedade.

Sabe-se, no entanto, que por mais que as políticas públicas de educação se esforcem em implantar sistemas de apoio, visando a inclusão escolar e o pleno desenvolvimento dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, tais medidas ainda não conseguem dar conta das crenças e valores que permeiam o espaço escolar e que, por sua vez são expressos por meio de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas.

Glat (1998b) chama atenção para a necessidade de o movimento da inclusão não ser considerado apenas do ponto de vista dos documentos legais que o norteiam. Faz-se necessário, considerar, principalmente, a natureza intersubjetiva desta questão, partindo-se do pressuposto de que a inclusão é um processo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos. Desse modo, “qualquer análise que não leve em conta o aspecto psicossocial da questão, corre o risco de se tornar reducionista e com pouco valor operacional” (Glat, 1998b, p.16). A autora defende que a proposta de inclusão implica, antes de mais nada, na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por boa parte da história da humanidade.

A questão é complicada, porque embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue as escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em suas classes, e empregadores a contratar uma percentagem de deficientes em suas empresas, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes (Glat, 1998b, p.16).

Gentili (2001) ratifica o argumento apresentado, na medida em que afirma que o século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educativo, embora a milagrosa transformação esteja demorando a se fazer presente, ou quando se faz, “parece a expressão grotesca do que prometia ser” (p. 47). O autor postula que tais mudanças, em geral, acabaram se orientando num sentido negativo, em função de terem sido pouco participativas.

Não foram submetidas à deliberação pública e resumiram-se em uma série de acordos corporativos, ocultos sob a fachada tecnocrática, como se a reforma fosse coisa que interessasse apenas aos ‘especialistas’, aos *experts* (Gentili, 2001, p. 47).

Diante do exposto, acreditamos que as políticas públicas que se constituem exclusivamente de maneira vertical (impositivamente), acabam por imprimir alguns obstáculos do ponto de vista de sua própria efetivação, uma vez que se apóiam num patamar exclusivamente normativo. Conjetura-se que esse seja um dos elementos que têm interferido de maneira significativa em relação ao fato de a perspectiva inclusiva da pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais ainda não ter encontrado o total apoio da comunidade escolar no Distrito Federal (ver Ribeiro, 2002; Ribeiro & Barbato, 2004).

As políticas públicas que se estruturam sem propor uma discussão mais aprofundada por parte de seus principais interlocutores, tendem para a possibilidade do não cumprimento de seus objetivos. Observa-se que, no caso específico da inserção de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais na escola, tais políticas acabam não favorecendo uma

discussão voltada para a reflexão crítica sobre a dimensão relacionada às concepções e práticas pedagógicas dirigidas a essas pessoas. Uma dimensão que, por sua vez, se fixa na intenção de compreender, não só as crenças e valores produzidos ao longo da história, por parte dos grupos envolvidos diretamente na consecução das metas em torno da perspectiva inclusiva, tais como as próprias pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e seus familiares, organizações não governamentais, poder público e profissionais das áreas de educação e saúde, como também, a sociedade de um modo geral, já que a inclusão não é assunto apenas para especialistas.

Por outro lado, a atividade dos grupos diretamente envolvidos com esta questão se manifesta capaz de lançar pilares importantes para a formação de uma ampla rede de apoio social (Stainback & Stainback, 1999) às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, desde que considere a expressão da deficiência em meio ao contexto histórico-cultural, isto é, sua significação.

Sobre este aspecto, as novas abordagens para a questão da Educação Especial são consensuais em afirmar que a deficiência se constitui tão somente em função de um *status quo* adquirido (Omote, 1983; 1989; 1995; Glat, 1998b), isto é, pela repercussão social causada pela idéia do diferente, do desviante à norma. Nesse sentido, o desenvolvimento dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma questão que não pode ser analisada em separado da expressão da deficiência, em meio aos contextos históricos diferenciados. Acredita-se que o modo como a sociedade concebe tal fenômeno é determinante em relação às formas de interação, capazes de repercutir em padrões de desenvolvimento também diferenciados.

O que está em pauta, nesse caso, é justamente a significação que a diferença adquire em meio ao contexto histórico-cultural; a valoração social do “defeito” (Vigotski, 1995) que, ao longo da história, tem se traduzido em movimentos não lineares, a favor ou contra, aos processos de exclusão, segregação e integração, até chegarmos na filosofia da sociedade inclusiva (Sasaki, 1997), com todo seu aparato axiológico em torno dos direitos e garantias individuais.

Uma análise historiográfica sobre a questão do lugar social da “deficiência” (Lapa, 1995; Pessoti, 1984; Silva, 1987), nos permite argumentar que as atitudes em relação às pessoas com necessidades especiais vêm se modificando ao longo do tempo. Alguns marcos importantes contribuíram para a alteração de concepções, possibilitando a criação de novos posicionamentos em relação às identidades consideradas diferentes, tais como o surgimento da religião cristã, a Renascença, a luta pelos direitos humanos etc. Estes marcos históricos, embora funcionem como referenciais para a pesquisa, não se apresentam - por outro lado - de modo linear, nem no tempo, nem no espaço. Isto significa afirmar que, mesmo vivendo num período onde as atitudes convergem no sentido da igualdade de oportunidades, ainda assim é possível verificar comportamentos que se espelham nas barreiras impostas pelo preconceito, refletido por épocas consideradas excludentes e/ou segregacionistas.

É também válido considerar que o problema da rotulagem no espaço da escola - advindo da influência do modelo médico-biológico sobre a educação - ainda tem sido considerado um posicionamento hegemônico. Esse tipo de concepção exerce grande impacto nas explicações do senso comum e se expressa com força no contexto escolar. Sobre este aspecto, Tunes (2002) postula que

(...) queiramos ou não, tenhamos ou não consciência dos pressupostos que assumimos em nossa atuação, nossas idéias e pensamentos refletem o espírito do tempo – o *zeitgeist* – e a nossa época ainda é o império do naturalismo. Se ficarmos atentos ao que

ocorre ao nosso redor, se focalizarmos, especialmente, alguns fragmentos muito freqüentes de nossas falas, iremos identificar com facilidade a presença de concepções naturalistas (p. 149).

A aplicação de rótulos de origem médica, que são constantemente empregados para designar o suposto fracasso de diversas crianças no contexto escolar, acaba não permitindo que se leve em conta os outros elementos da questão, diretamente relacionados às condições sociais em que a diferença/deficiência se desenvolve. O acolhimento do discurso médico-biológico na prática educativa resulta, portanto, na criação de artifícios que, por sua vez, tendem a mascarar a ineficiência da própria sociedade em oferecer propostas adequadas de encaminhamento escolar para as pessoas consideradas “deficientes”.

Entende-se que a adequação das propostas educativas dirigidas às pessoas que apresentam alguma deficiência deve girar em torno da reestruturação dos meios mediacionais (Vigotski, 1995) - uma prática, em seu sentido amplo, baseada em processos interativos, pouco valorizada no contexto da escola tradicional.

O fato de o modelo da escola tradicional não refletir sobre a importância da reestruturação dos meios mediacionais no espaço escolar - apoiando-se em concepções biologizantes e tendo apenas a figura do professor como o centro do processo educativo - pode contribuir para o desencadeamento dos processos de exclusão/segregação do educando que apresenta necessidades educacionais especiais. Isto porque as concepções voltadas para a naturalização do fenômeno da deficiência tendem a reforçar as incapacidades do sujeito considerado “deficiente”, em detrimento de suas potencialidades, as quais poderiam estar sendo desenvolvidas por meio de propostas criativas - e portanto não tradicionais - de compensação da deficiência. Sobre este aspecto Vigotski (1995) postula que:

O desenvolvimento da personalidade se move por uma contradição: o defeito, a inadaptação, a inferioridade, não só é uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, senão também um estímulo para a sua supercompensação (p.29)

Concordamos, pois, com o autor, quando este afirma que “o defeito não é só debilidade, senão também força. E é nesta verdade psicológica que se encontra o *alfa* e o *ômega* da educação social de crianças com defeito” (Vigotski, 1995, p.33).

Para Lev Vigotski (1995), na abordagem naturalística, a deficiência se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função do argumento de que a falha se situa no corpo do sujeito supostamente afetado pelo “defeito”, e não no modo como atribuímos significado a esse mesmo “defeito” em meio ao contexto histórico-cultural. O autor defende que o modo como a deficiência é percebida irá depender das contingências culturais e históricas em que esse fenômeno se dá. Para Vigotski (1995), “o defeito por si só não soluciona o destino da personalidade, senão suas conseqüências sociais, sua realização sócio-psicológica” (p. 9). Sobre este aspecto Carvalho (2004) postula que

o verdadeiro outro não está na sua manifestação externa [biótipo físico] e sim em seu potencial interno de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos, ou não, viabilizar-lhe o processo. O que se constata, lamentavelmente, é que nem sempre, são oferecidas as condições necessárias para o

desenvolvimento das potencialidades, o que seria a melhor forma de autorizarmos a diferença no nosso convívio cotidiano (p.44).

A despeito da hegemonia do modelo médico-biológico apropriado pelo senso comum e também por alguns profissionais da área de educação, a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano propõe o afastamento das abordagens culpabilizadoras do sujeito (Ribeiro, 2002; Werner, 2000), centradas nas limitações que a deficiência lhe impõe, a fim de propor um modelo social de interpretação das necessidades especiais (Lindsay, 2003).

De acordo com Carvalho (2004), “sob este enfoque, a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas” (p.35), por exemplo, da implantação do modelo de escola inclusiva. Para a autora, essa nova narrativa já vem sendo construída com base na Antropologia Cultural, na Lingüística, dentre outras ciências, embora suas contribuições ainda apareçam, timidamente, nos discursos em geral.

Em publicação sobre a *deficiência mental em sala de aula – para além da naturalização de concepções e práticas* (Ribeiro & Barbato, 2004), trabalhamos com a proposição de que os professores formam conceitos acerca da deficiência e da perspectiva inclusiva, a partir dos princípios que regem a dialogia. O desenvolvimento e a organização dos atributos que formam um conceito são preconizados pela negociação de significados, definida pela interação dialógica entre os indivíduos, no contexto histórico e cultural em que vivem.

O processo de formação de conceitos se configura por intermédio de determinadas mudanças que vão ocorrendo no modo de funcionamento psíquico, a fim de possibilitar aos sujeitos a categorização ou classificação de seu ambiente cultural. Tais mudanças reorientam o pensamento, frente às novas exigências do cotidiano. Luria (2001) afirma que “o pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema lingüístico” (p. 48).

O autor também postula que essa confiança em critérios difundidos na sociedade, transforma os processos de pensamento em um esquema de operações semânticas, no qual as palavras cumprem não só a função de codificar a experiência, como também constituem-se como o principal instrumento de abstração e generalização. Sobre este aspecto, Vigotski (1998) postula que

(...) O pensamento nasce através das palavras. (...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também da evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (p. 190).

É por meio da palavra que as pessoas encontram o instrumental necessário à resolução de situações conflitantes, rumo a processos de generalização, articulados em torno da capacidade de produzir análises e sínteses cada vez mais sofisticadas, do ponto de vista do entendimento da realidade histórica e culturalmente constituída. Smagorinsk (2001) argumenta que

o estudo da cognição, a partir dessa perspectiva, não pode ser isolado de seu relacionamento social e cultural. Ao invés disso, os processos cognitivos são vistos como uma consequência de práticas culturais que variam de acordo com os valores e atividades de diferentes grupos culturais (p. 234).

Como o significado dos conceitos sociais está na negociação entre as pessoas, a linguagem cumpre, não apenas a função de transmissão de informações ou intercâmbio social, como também cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo circundante (Correia, 2003).

A consciência humana não representa o funcionamento isolado de uma única mente. Ao invés disso, a mente é social; isto é, a organização e os processos de pensamento são consequência dos modos em que as pessoas têm aprendido a usar instrumentos culturais, particularmente a linguagem (Smagorinsk, 2001, p. 235).

Ao abordarmos, por exemplo, a questão das concepções de professores sobre a implantação do modelo de escola inclusiva, observamos, em nosso estudo anterior (Ribeiro, 2002; Ribeiro & Barbato, 2004), uma mudança qualitativa no modo como os sujeitos operam com o conceito de inclusão e coordenam os diversos pontos de vista sobre o tema.

Tal mudança se expressa, ora na forma de pensamento por complexos (Vygotsky, 2001) - determinado pelo aspecto factual e concreto do conceito, permitindo associações ainda vagas e flutuantes em relação à política pública de inclusão - ora por pensamento conceitual propriamente dito, na medida em que, por vezes, os participantes da pesquisa parecem se apropriar do modelo proposto, produzindo sínteses e análises, ao tentar apresentar uma certa estabilidade entre os atributos centrais do conceito de inclusão escolar.

A partir do estudo realizado, propusemos que as concepções dos professores sobre a inclusão escolar de crianças com diagnóstico de deficiência mental no ensino regular/comum se situaram resumidamente em dois planos divergentes: o primeiro deles diz respeito à consciência – como reflexão e controle - de se adaptar as práticas educativas, através do reconhecimento e intervenção sobre as necessidades educacionais dos alunos. No segundo plano, entretanto, observamos, nitidamente, as repercussões em torno de uma formação profissional ainda apoiada, ora no reducionismo mecanicista da escola tradicional, ora no aspecto da maturação - ambas consideradas como sendo justificativas para o suposto fracasso escolar dos alunos e sua consequente medicalização (ver Werner, 2000).

A aparente ambivalência que se verificou nas enunciações produzidas pelos professores participantes da pesquisa por nós apresentada (Ribeiro & Barbato, 2004), se explica pelo fato de uma nova prática educacional estar sendo proposta e, como tal, exigir de seus principais interlocutores a reconceitualização de objetivos, como forma de alterar sua prática educativa.

Nesse sentido, pensamos que as crenças anteriores, representadas pelos temas que compõem o conceito complexo, se relacionam dialeticamente com as políticas públicas de inclusão. Desse modo, tanto a política pública interfere nas crenças dos professores sobre a problemática em questão, como também as crenças tendem a ressignificar localmente as políticas públicas, de acordo com as necessidades emergentes, situadas num contexto escolar específico.

Um outro aspecto a ser considerado, diz respeito ao fato de que o embate entre concepções divergentes denota a direção em que está se dando o desenvolvimento do conceito de inclusão, proposto pela política pública. Os resultados do trabalho de pesquisa apresentado indicaram que, no contexto da escola pesquisada, as enunciações produzidas pelos sujeitos envolvidos se caracterizaram, de um modo geral, em pontos de convergência e divergência. Não houve uma unanimidade em relação aos temas discutidos. Nesse jogo dialético, foi possível observar algumas posturas ambivalentes, embora seja admissível que tais ambivalências façam

parte do processo de desenvolvimento humano e que, por sua vez, estejam revelando a própria zona de desenvolvimento proximal dos professores (Vigotski, 2001) em torno da perspectiva inclusiva. Aspecto que será abordado no tópico a seguir.

1.4- A importância da zona de desenvolvimento proximal para os processos de significação na escola inclusiva

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, cunhado por Vigotski (2001), pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência entre os sujeitos. Tais relações se estruturam a partir de um ponto de vista prospectivo: partem daquilo que o sujeito na atualidade consegue realizar “com ajuda” de sujeitos mais experientes, até que este processo de interação possa favorecer o surgimento mediado da zona de desenvolvimento real.

Ensinar admite, pois, uma disposição da parte de quem ensina de promoção do desenvolvimento daquele que aprende, uma orientação para o amanhã. Um amanhã em que a pessoa que aprende se desprende da ajuda ofertada, no exercício autônomo da função que aprendeu (Tunes & Bartholo Jr., 2004, p. 53).

Na intervenção de um mais velho ou mais capaz, está demonstrada a capacidade de o outro social intervir, de algum modo, na produção de conhecimentos por parte daqueles considerados menos experientes (Correia, 2003). Para Bruner (2001), referir-se a algo com a intenção de atrair a atenção de outro para esse algo, requer, mesmo em situações mais simples do cotidiano, alguma forma de negociação, “algum processo hermenêutico” (p.67).

Ressalta-se - por outro lado - que um processo de interação calcado na dimensão da zona de desenvolvimento proximal não se articula, exclusivamente, em termos de uma convergência de significados e, muito menos, de sentidos subjetivos. Consideramos que as situações de embate e divergência também podem oferecer profícuas oportunidades de desenvolvimento. Isto porque, na concepção de desenvolvimento que adotamos, não cabe uma perspectiva evolutiva, que se apresenta em um sentido sempre ascendente.

A concepção de desenvolvimento que compartilhamos é a de que tal processo se dá através da “dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas, percepções no momento presente e projeção de perspectivas futuras” (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000, p. 284). Tal processo ocorre através da articulação entre a ressignificação de modelos - por meio da fusão ou repetição de ações - e as possibilidades de confronto entre eles (diferenciação e criação), interligados às necessidades, aos sentidos e às representações de cada pessoa (ver Rosseti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

Nesse sentido, a visão tradicional de que é somente pela cooperação e convergência de significados, que é possível produzir conhecimentos, é uma visão focada apenas no aspecto da homogenia, sem considerar, no entanto, a força dos momentos de crise na constituição das potencialidades humanas.

Como vimos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é um conceito em expansão. Ainda, a questão que se coloca no momento é a de que algumas correntes vêm se estruturando de acordo com as possibilidades de interpretação que a categoria ZDP³ lhes oferece. O papel atribuído ao outro social, por exemplo, não é idêntico para todas as postulações

³ Abreviatura para *zona de desenvolvimento proximal*.

existentes. “As proposições vão desde uma noção de mera facilitação até a de uma estrita regulação (pelo outro)” (Góes, 2001, p. 84), através da utilização de estratégias pedagógicas que se dirigem para a apresentação de pistas ou indicadores relacionados ao conhecimento que se pretende produzir.

Apesar das diferentes interpretações para a ZDP, Góes (2001) aponta para dois aspectos comuns que tendem a prevalecer nas perspectivas teóricas produzidas sobre o assunto, na atualidade:

- 1) o favorecimento da dimensão intelectual, enquanto é negligenciado o entrelaçamento de questões afetivas, referentes aos planos pessoal, interpessoal e normativo das práticas sociais; 2) a visão de um encontro suave entre o sujeito e o outro, durante operações de conhecimentos sobre objetos (p.84).

A autora, por sua vez, propõe uma revisão crítica de tais pressupostos, na medida em que considera que essas formas de interpretação da ZDP procuram explicar o funcionamento intersubjetivo, sem levar em consideração as situações de tensão e elaborações múltiplas, que permeiam a atividade coletiva. Nesse caso, o outro social é concebido apenas como “um participante que ajuda, partilha, guia, transfere, controla, estabelece andaimes etc” (Góes, 2001, p.84).

Em oposição a essa abordagem, Góes (2001) afirma que “os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, momentos de ajuda” (p.84-85) – ou seja – a prevalência de relações sociais harmoniosas durante todo o processo de produção de conhecimentos. A autora faz uma crítica aos modelos que tendem a colocar ênfase numa forma “bem comportada” (p. 85) de funcionamento intersubjetivo. Concordamos, pois, com Góes (2001), quando esta defende que

a asserção ‘ajuda do outro’ tem a força de ilustração e é uma referência generalizada à mediação social, enquanto a idéia geral seria a de *uma necessária participação, de qualquer natureza* [grifo da autora], do outro, nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo (p.86).

Embora considere que as interpretações atuais sobre o conceito de ZDP abordem aspectos importantes do processo de desenvolvimento humano, Góes (2001) salienta que tais interpretações deveriam voltar-se, também, para a valorização das ocorrências heterogêneas existentes nas relações *Eu-Outro* que, por sua vez, se situam para além das noções de harmonia ou ajuda. “Se a dinâmica das relações sociais pode ser tensa e conflituosa ou suave e cooperativa, não podemos pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas parte desses qualificativos” (Góes, 2001, p.87).

Sendo assim, acredita-se que um adequado desempenho profissional - que se posicione a partir da zona de desenvolvimento proximal - a fim de auxiliar no trabalho de professores e alunos por meio da mútua confirmação, ou mesmo da heterogenia, seja uma forma significativa de se instaurar um debate sobre as diferentes expressões que a deficiência adquire no espaço de implantação e encaminhamento da política pública de inclusão escolar. Expressões que resultem na confirmação de uma expectativa prescrita na referida política, a qual caminha no sentido da transformação das práticas escolares em meio à necessidade de se encontrar soluções para a(s)

dificuldade(s) de aprendizagem de crianças que apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento.

Entendemos que as parcerias instituídas entre escola especial e escola inclusiva podem favorecer uma discussão mais aprofundada acerca do papel de cada uma das modalidades de atendimento, visando a desconstrução dos processos de rotulagem, como resultado do aprimoramento pessoal e profissional.

Os aspectos da cooperação, ou mesmo da divergência, que se apresentam como elementos essenciais nesse processo interativo de produção de conhecimentos, nos remetem à importância dos sistemas de apoio (Allan, 2003; Hanks, 2003) em meio à emergência do modelo de escola inclusiva. Ressaltamos, todavia, o fato de os sistemas de apoio girarem em torno, justamente, da dimensão que corresponde à zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2001) dos professores do ensino regular, a fim de que eles possam incorporar o conceito de inclusão em sua totalidade, conforme proposto pela política pública.

Por isso acreditamos que a implantação efetiva do modelo de escola inclusiva requer um espaço de tempo histórico, até que os principais interlocutores da proposta possam, com apoio necessário, ressignificar seu próprio papel profissional frente às necessidades educacionais dos alunos. Daí resulta o fato de defendermos a tese de que as significações em torno da política pública de inclusão escolar no Distrito Federal ainda se situam num período de transição.

A despeito das boas intenções e emergência por resultados, por parte daqueles que elaboram as coordenadas legais, orientadoras da referida política pública, defendemos a tese de que o modelo de escola inclusiva é um conceito em transição no Distrito Federal. Defendemos que as mudanças necessárias vêm ocorrendo em um ritmo que consideramos ser determinado pela zona de desenvolvimento proximal, acerca do significado da inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, no contexto da escola regular. Nesse sentido, para que o efeito esperado pela política pública seja produzido no cotidiano escolar, é necessário focalizar o conjunto de crenças e valores dos sujeitos envolvidos diretamente com a proposta de inclusão, a fim de que eles possam atribuir novas significações à questão da diferença/deficiência, tendo como base os princípios que regem os processos dialógicos de produção de conhecimentos.

Sendo assim, passados doze anos da Declaração de Salamanca (1994) – documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que oficializou o termo inclusão em Educação – julga-se pertinente realizar um registro sistemático das repercussões práticas em torno da valorização ou não valorização da diversidade no âmbito escolar. Um registro de como se constituem as concepções e práticas no processo de inclusão, no interior da escola, entre os seus diversos atores sociais, especificamente no que diz respeito às significações que medeiam as interações entre professores e crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. As significações produzidas por professores regentes e professores de apoio, em meio à diversidade social, inerente a tal processo, nos informam sobre como a política pública de inclusão se concretiza no espaço escolar do DF.

II – OBJETIVO

Descrever e analisar as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular.

III- METODOLOGIA

3.1- Abordagem qualitativa e Psicologia Cultural - princípios gerais e adequação metodológica

Os seres humanos comunicam o que aprendem sob a influência de uma negociação intersubjetiva, codificada e decodificada em meio aos processos interativos. É por meio da interação que os sujeitos se tornam capazes de atribuir significações diferenciadas, a depender do contexto histórico e cultural no qual estão inseridos.

A pesquisa qualitativa estuda os processos de interação no ambiente natural em que ocorrem, tentando dar sentido, ou interpretar os fenômenos sociais em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles. Trata-se de compreender a natureza socialmente construída da realidade, bem como a íntima relação entre o pesquisador e aquilo que é investigado por ele, além de se pretender analisar os recortes situacionais que formam a pesquisa em ciências sociais (Denzin & Lincon, 1994).

A abordagem qualitativa, muito aplicada atualmente na Psicologia Cultural, parte do pressuposto de que o fazer científico não é meramente a tentativa de explicar as relações entre seres humanos e a natureza, mas caracteriza-se pelo fato de tentar compreender como essa mesma humanidade constrói, de maneira simbólica, a realidade. A Psicologia Cultural, por sua vez, é uma perspectiva de análise que se destina a compreender as relações entre a história, a cultura, a linguagem e o desenvolvimento da consciência humana.

Vigotski (2001), por exemplo, considera a palavra como uma unidade de análise importante para o estudo do desenvolvimento humano, já que é através do significado das palavras que os psicólogos podem entender os níveis de abstração que as pessoas têm alcançado; o modo de funcionamento psíquico dos sujeitos.

De acordo com Smagorinsk (2001), a questão central a ser repensada pelas atuais pesquisas em Psicologia Cultural gira em torno do questionamento sobre “o que nós estudamos quando estudamos o que as pessoas dizem” (p.235). Para o autor, os atuais métodos de investigação qualitativa que, de algum modo, fazem emergir o registro verbal, devem concentrar seus esforços para além da abordagem cognitivista, enquanto estratégia de análise voltada tão somente para o processamento de informações (IP).

A análise do registro verbal, no modelo IP, sugere que aquilo que é verbalizado origina-se no interior do sujeito, sem qualquer vinculação aos condicionantes históricos e culturais. A abordagem cognitivista refere-se ao aspecto individual e interno das representações, a ser definido, por exemplo, através de esquemas de assimilação ou modelos mentais (Mortimer & Smolka, 2001).

Diferentemente do modelo proposto pela abordagem cognitivista, Smagorinsk (2001) afirma que o estudo do registro verbal - a partir das concepções teóricas defendidas pela abordagem qualitativa - “representa a concepção cultural de mundo” (p. 235) por parte do(s) interlocutor(es). Nesse sentido, o autor propõe que o entendimento do registro verbal, sob a influência da Psicologia cultural, deve vir através de uma análise das práticas sociais locais que medeiam sua produção.

Sobre a relação entre pensamento e linguagem e suas implicações para a pesquisa qualitativa, Smagorinsky (2001) chama atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que revela o significado por meio do uso da palavra, o registro verbal - sob a influência da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano - tem a capacidade de fazer emergir novos

processos de significação, na medida em que convida os interlocutores a refletirem sobre seus próprios posicionamentos, gerando, com isso, novas zonas de desenvolvimento.

Mey (2000) afirma existir um processo de co-produção de conhecimentos a partir das interações estabelecidas entre pesquisador e participantes. O autor argumenta que os participantes da pesquisa tendem a não ser mais as mesmas pessoas que eram antes, após terem participado de um processo de investigação, em que dados e fatos foram negociados, desenvolvidos e formados. Assim como também a interpretação e o entendimento se tornariam impossíveis sem que houvesse uma mudança (desenvolvimento) na capacidade de entendimento e interpretação da realidade investigada por parte do pesquisador.

Nesse sentido, o processo de interação estabelecido entre pesquisador e participante(s) também pode ser compreendido como um agente de produção de significado. Creswell (1998) afirma que o papel do pesquisador na pesquisa qualitativa distingue-se por sua característica de “aprendente ativo” (p.18): aquele que é capaz de realizar suas análises a partir dos pontos de vista explicitados pelos participantes, ao invés de pretender atuar como um *expert*, ao produzir apenas julgamentos *sobre* eles. Tal abordagem introduz uma mudança paradigmática no modo de compreensão dos elementos da consciência. Faz-nos refletir sobre a importância do processo e não apenas do produto do desenvolvimento. A análise dos dados, sob esta perspectiva, nos convida a refletir sobre as mudanças qualitativas, e não apenas quantitativas, do processo de desenvolvimento humano. Segundo Rampazzo (2002):

Os dados da pesquisa qualitativa não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto flutuante de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (p. 60).

Desse modo, como o pesquisador pode garantir a confiabilidade na interpretação/construção dos dados, sem se deixar seduzir pelas armadilhas do olhar enviesado em ciências sociais? Como viabilizar a pesquisa qualitativa sem que a inferência não fundamentada epistemologicamente se arvore a concorrer com a necessidade de o pesquisador apresentar argumentos consistentes e coerentes a respeito da realidade que o cerca?

Denzin & Lincon (1994) admitem que qualquer compreensão a respeito da realidade é sempre uma compreensão filtrada por meio das lentes da linguagem, das relações de gênero, classe social, etnia etc – ou seja - influenciada pelo lugar social dos interlocutores envolvidos no processo de investigação científica. Para os autores,

não existe nenhuma observação objetiva, apenas observações situadas nos mundos do observador e do observado. Sujeitos ou indivíduos raramente são capazes de dar total explicação de suas ações e intenções; tudo o que eles são capazes de oferecer são descrições ou histórias a respeito do que eles fizeram e porque o fizeram (p.24).

Sendo assim, faz-se necessário que o pesquisador lance mão de uma ampla gama de métodos interpretativos, a fim de encontrar a melhor forma de tornar compreensível os “mundos da experiência” (Denzin & Lincon, 1994, p. 24) daqueles que estão sendo pesquisados. Acredita-se que tal processo requer do pesquisador uma competência específica na sistematização dos dados

provenientes da negociação nas intersubjetividades, já que se baseia num novo conceito de objetivação em ciências sociais.

A mudança de critério em relação ao aspecto da objetividade ocorre por meio da inferência científica (Bardin, 1977). A inferência científica, se não reduzida às paixões do pesquisador e às imposturas intelectuais provenientes do olhar enviesado, é considerada absolutamente lícita em relação às novas formas de interpretação dos dados.

Os dados, nesse sentido, não falam por si só, mas são objeto de significação, tendo sido construídos pelo pesquisador - em interação com os participantes da pesquisa - por meio de um profundo conhecimento, não só da técnica aplicada, como também do referencial teórico escolhido. O que abarca o termo *metodologia* em toda a sua amplitude semântica (ver Branco, 1998).

Sendo assim, para melhor compreender os fenômenos que envolvem processos interativos, é preciso considerar, inicialmente, “o lugar simbólico da humanidade histórica” (Sirgado, 2000, p.66), isto é, a importância dos atos de significação (Bruner, 1997) como mediadores do processo de desenvolvimento humano.

Resumidamente, este trabalho de pesquisa qualitativa concentra sua atividade de investigação em duas etapas:

1- **Estudo exploratório**, com vistas a obter informações preliminares sobre o objeto de pesquisa em questão. Ressalta-se que nesta primeira parte da pesquisa, a investigação volta-se para as significações produzidas por professores que atuam em escolas inclusivas há mais tempo, aproximadamente cinco anos.

2- **Estudos de casos**, com vistas a aprofundar a investigação em torno das significações produzidas por professores com menos tempo de prática em escolas inclusivas, isto é, por professores que começaram a trabalhar nessas escolas somente a partir do ano letivo de 2005.

Justifica-se a adoção dessa metodologia, tendo em vista a necessidade de verificarmos os momentos de constância, divergência e transição que, por sua vez, acreditamos ser inerentes ao objeto de estudo em questão e, além disso, relevantes para a pesquisa em psicologia do desenvolvimento humano.

Busca-se, assim, apreender velhos e novos comportamentos e sentimentos que podem revelar a emergência de novos significados (...) Baseados nestes episódios, buscamos perceber sinais de transição e mudança, associados a elementos de canalização e resistência (Rosseti-Ferreira e cols., 2000, p.129).

Para tanto, utilizaremos as técnicas de observação e entrevistas semi-estruturadas, e submeteremos os dados à análise da conversação adaptada à Psicologia (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2005), a fim de cumprir com o objetivo estipulado. A seguir, apresentamos com maior detalhamento os procedimentos utilizados na seleção das escolas, dos participantes, da coleta/construção e análise dos dados.

3.2- Contexto para a construção dos dados

O espaço escolar se constitui como um espaço privilegiado para a compreensão do processo de significação. É neste ambiente que se torna possível vislumbrar, de modo sistemático e amplificado, algumas formas de interação bastante representativas dos demais espaços sociais. A abordagem da Psicologia Cultural, quando aplicada ao contexto escolar, nos possibilita compreender o processo de mediação de conhecimentos a partir da interação - isto é - explicar o valor das trocas simbólicas que se utilizam da linguagem como uma ponte para a instauração de

atitudes reflexivas, compartilhamento de idéias, tomadas de decisão e uma série de outros elementos que contribuem para o desenvolvimento humano. A metodologia selecionada tem por objetivo funcionar como uma espécie de lente de aumento dos processos de negociação, inerentes à produção de conhecimentos, no espaço da escola inclusiva.

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados acima, selecionamos duas escolas inclusivas, em nível de ensino fundamental, da rede pública do Distrito Federal que, por conseguinte, tivessem algum sistema de apoio estruturado para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos.

Trata-se de um estudo aprofundado dos significados construídos nas interações em meio ao processo de inclusão ocorrido em diferentes espaços escolares. Tal proposta orienta-se pela necessidade de se conhecer a seqüência de construção de conhecimentos sobre a inclusão por parte de professores que atuam em suas salas de aula com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, e ainda, por parte de professores que atuam com essas mesmas crianças no âmbito dos sistemas de apoio.

O tópico a seguir destina-se a apresentar os participantes selecionados para este trabalho de pesquisa.

3.3- Participantes

Para a realização deste trabalho de pesquisa, selecionamos participantes que, por sua vez, atendessem aos seguintes critérios:

- Professores regentes e de apoio que atuam a partir da perspectiva inclusiva há mais tempo – isto é – que possuíssem mais experiência no trabalho com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais em situações de inclusão escolar.

Sendo assim, selecionamos para a realização do estudo exploratório, professores que tiveram a oportunidade de refletir e aplicar algumas estratégias de apoio dirigidas para a adaptação do sistema escolar às necessidades educacionais dos alunos com diagnóstico de deficiência, incluídos em suas salas de aula. Este critério de seleção dos participantes justifica-se pela necessidade de compreender os processos de significação possíveis de terem sido produzidos em um espaço de tempo de maior durabilidade.

Como a política pública de inclusão escolar no Distrito Federal foi implantada em primeiro lugar no Plano Piloto de Brasília, pretendemos compreender tal universo de educação inclusiva, selecionando os participantes mais experientes de uma das unidades de ensino situadas nessa localidade.

Ressalta-se a importância do critério de *experiência em educação inclusiva* pela necessidade de verificarmos como os participantes coordenam os diversos pontos de vista no momento da transição de significações na escola inclusiva, levando em consideração a repercussão deste evento para a sua formação pessoal e profissional, assim como para o processo de ensino-aprendizagem *per si*.

- O segundo grupo de participantes selecionados para fazer parte desta pesquisa, foi composto por professores itinerantes, regentes e de apoio que atuam a partir da perspectiva inclusiva há menos tempo – isto é – que possuem menos experiência no trabalho com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais em situações de inclusão escolar.

Selecionamos, num segundo momento - para a realização de três estudos de casos - professores que passaram a atuar na política pública de inclusão por um período de menos de um ano e que, por sua vez, ainda não tiveram a oportunidade de refletir, de modo aprofundado, sobre as estratégias de apoio dirigidas para a adaptação do sistema escolar às necessidades educacionais dos alunos com diagnóstico de deficiência, incluídos em suas salas de aula. Tal critério justifica-

se pela necessidade de analisar os processos de significação possíveis de terem sido elaborados em um espaço de tempo de menor durabilidade.

Nesse caso, pretendeu-se, também, compreender o universo da educação inclusiva no DF, ao menos no que diz respeito às significações de tal fenômeno para os professores de uma das escolas de ensino fundamental que, por sua vez, somente a partir do ano letivo de 2005 tivesse sido designada como escola inclusiva e que, por conseguinte, não estivesse situada na região do Plano Piloto de Brasília. Selecionamos, desse modo, uma escola que atendesse a tais critérios situada na região administrativa de Sobradinho – DF.

Sendo assim, os critérios adotados na seleção dos participantes deste estudo tiveram como ponto de partida, primordialmente, o momento de construção de significações vivido dentro das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, no que se refere à expressão da diferença/deficiência, frente à implantação da política pública de inclusão.

Propusemos, desse modo, uma investigação com grupos de professores, de duas escolas diferentes e que possuísem pelo menos uma das características elencadas abaixo:

a)- Professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas de aula;

b)- professores do ensino fundamental que atuam em sala de apoio para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais dentro do espaço da escola inclusiva;

c)- professor do ensino fundamental que atua na itinerância - funcionando também como apoio, embora no sentido de consultores externos - no espaço de umas das escolas inclusivas selecionadas.

Ressalta-se que, no Plano Piloto de Brasília, não trabalhamos com professor itinerante, em função do próprio formato que a política de inclusão adquire, quando o modelo se encontra em um estágio mais avançado de articulação. Nesse caso, não existe a necessidade de um itinerante/consultor externo, justamente porque o professor de apoio (interno ao espaço escolar), também desempenha esse papel, pelo menos na escola investigada, selecionada previamente.

A figura do professor itinerante no Plano Piloto de Brasília se restringe ao desenvolvimento de atividades essencialmente burocráticas, que caminham no sentido do recenseamento escolar e da realização de encaminhamentos de alunos para processos de diagnóstico de natureza médico-biológica e/ou psicopedagógica.

Este estudo contou, então, com a participação de 5 (cinco) professores em sua totalidade:

- 2 (dois) professores do grupo 'a';
- 2 (dois) professores do grupo 'b', e
- 1 (uma) professora do grupo 'c'.

Os quadros a seguir se destinam a apresentar:

1)- a distribuição dos participantes, de acordo com o papel desempenhado na escola inclusiva e localização da escola e,

2)- as características dos professores.

Quadro I: Apresentação dos professores/localidade

	ESCOLA 1 (PLANO PILOTO)	ESCOLA 2 (SOBRADINHO - DF)
Professor(a) regente “inclusivo(a)”	1	1
Professora de apoio	1	1
Professora itinerante	-	1
TOTAL	2	3

Quadro II: Características dos professores.

Professor⁴	Sexo	Tempo de magistério	Tempo de magistério em escola inclusiva	Formação	Curso(s)	Outros cursos	Número de alunos com NEE⁵ incluídos
PR1	F	20 anos	5 anos	Superior	Pedagogia	Mestrado em Educação	3
PA1	F	18 anos	5 anos	Superior	Pedagogia	Aperfeiçoamento em Educação Especial/Inclusiva	Atende os 3 alunos de PR1 + todos da escola
PR2	M	25 anos	1º ano	Superior	Pedagogia	Especialização em Administração Escolar e Alfabetização	3 diagnosticados e mais 3 em processo de avaliação
PA2	F	12 anos	1º ano	Superior	Pedagogia	Aperfeiçoamento nas áreas de deficiência mental e física	Atende os 3 alunos de PR2 + todos da escola
IT2	F	15 anos	1º ano	Superior	Pedagogia	Aperfeiçoamento em Educação Especial/Inclusiva	Alunos incluídos em escolas de Sobradinho.

A seguir, apresentaremos os materiais que foram utilizados na construção dos dados nesse trabalho de pesquisa.

⁴ **Legenda:**

- PR1: professor regente da escola 1;
- PA1: professor de apoio da escola 1;
- PR2: professor regente da escola 2;
- PA2: professor de apoio da escola 2;
- IT2: professor itinerante que atende a comunidade escolar de Sobradinho.

⁵ Abreviatura para *necessidades educacionais especiais*.

3.4-Materiais

Para a construção dos dados utilizamos gravações em *video tape* e fita cassete, já que nos propusemos a trabalhar tanto com a técnica de entrevista semi-estruturada (individual e coletiva), como também com a observação do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas inclusivas pelos participantes, conforme abordaremos no tópico a seguir.

3.5- Procedimentos para a construção dos dados

A fim de descrever e analisar as concepções e práticas consideradas inclusivas por parte de professores do ensino fundamental que, por sua vez, estivessem envolvidos com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização, na escola regular, optamos por realizar tal investigação através do emprego de duas técnicas de pesquisa qualitativa empregadas em Psicologia do desenvolvimento, quais sejam: a observação e a entrevista (ver Cisneros-Puebla, Robert, & Mey, 2004).

A escolha pela aplicação de ambas as técnicas justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa sugerir um pluralismo metodológico, que consideramos ser capaz de abarcar as situações de significação, visando uma cobertura adequada dos fenômenos sociais.

Um outro aspecto importante que justifica a adoção de técnicas diferenciadas na apreensão de um mesmo fenômeno, diz respeito ao fato de o nosso interesse concentrar-se não somente no que as pessoas dizem sobre o que elas e os outros fazem: interessa-nos focalizar o que elas dizem e fazem mediante os desafios impostos pelo cotidiano. Esta pesquisa tem por finalidade estabelecer-se não somente em torno da investigação do conteúdo verbal, mas também da observação direta de ações intencionais, dirigidas por situações que demandassem dos participantes uma atitude de criação, orientada pela necessidade de ressignificação de eventos específicos. Demandassem a resolução de problemas complexos no contexto escolar inclusivo.

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos descritos acima, apresentamos, de modo sintético, os passos seguidos mediante o processo de construção de dados que, nesta tese de doutoramento, obedeceram a seguinte ordem:

I- Estudo exploratório

Etapa 1: Entrevistas semi-estruturadas coletivas, com foco nos processos de significação – articulados por concepções e práticas - e negociados em situações de consenso, divergência e produção de novos conhecimentos sobre o tema em questão, bem como a resolução compartilhada para as situações-problema apresentadas por nós às participantes desta etapa da pesquisa (PA1 e PR1).

Etapa 2: Entrevistas semi-estruturadas individuais, com foco nas significações que se refletem em aspectos do planejamento da aula, voltados para situações coletivas de alfabetização e/ou atendimento extra-classe de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no contexto da escola inclusiva.

Etapa 3: Observações com foco nos processos de significação produzidos mediante a aplicação do planejamento apresentado anteriormente.

Etapa 4: Entrevistas semi-estruturadas coletivas, com foco nas significações produzidas em meio à retomada, em *video tape*, das situações observadas, isto é, dos processos de significação construídos até aquele momento, visando a elaboração de avaliações, bem como as projeções para o futuro.

II- Estudos de casos

Etapa 1: Entrevistas semi-estruturadas individuais, com foco nos processos de significação – articulados por concepções e práticas - e negociados em situações de interação

com a pesquisadora, bem como a resolução compartilhada para as situações-problema apresentadas por nós ao PR2 e à PA2.

Etapa 2: Entrevistas semi-estruturadas individuais, com foco nas significações que se refletem em aspectos do planejamento da aula, voltados para situações coletivas de letramento e/ou atendimento extra-classe de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no contexto da escola inclusiva.

Etapa 3: Observações com foco nos processos de significação produzidos mediante a aplicação do planejamento apresentado anteriormente.

Etapa 4: Entrevistas semi-estruturadas individuais, com foco nas significações produzidas em meio à retomada, em *video tape*, das situações observadas, isto é, dos processos de significação construídos até aquele momento, visando a elaboração de avaliações, bem como as projeções para o futuro.

A seguir, trataremos de apresentar cada uma das técnicas utilizadas na compreensão do fenômeno em questão, justificando sua adoção e relevância para este trabalho de pesquisa.

3.5.1 – Observação reflexiva: relevância, situações, instrumentos e duração

A nossa proposta de investigação qualitativa compreendeu a observação dos sujeitos envolvidos. Com isso, o nosso objetivo era o de analisar não só a fala das participantes, como também sua atuação em meio aos desafios impostos pelo cotidiano da educação inclusiva.

A partir do emprego da técnica de observação admitimos ser possível compreender os elementos da *práxis* educacional, no que diz respeito às possibilidades de ação e reflexão, teorização e aplicação prática de conhecimentos e concepções inerentes ao fazer pedagógico de um modo geral. Pretendeu-se, desse modo, que as ações observadas servissem como uma forma de construção de conhecimentos, no sentido de (re)instaurar-se a fala dos participantes sobre os eventos passados, dentro de uma estratégia metodológica que, ao menos neste estudo, fosse capaz de fazer emergir os processos de mediação metacognitiva (Karpov & Haywood, 1998), importantes para a compreensão do fenômeno em voga, conforme explicaremos mais adiante. O objetivo desta atividade de coleta de dados foi o de produzir uma reflexão sobre a prática, a partir da auto-observação em *video tape*.

Neste trabalho, o emprego da técnica de observação surge, portanto, como um modo adicional de construção de interpretações sobre o que ocorre em sala de aula. O nosso papel, nesse processo, se restringiu ao de mediadora da prática de observação reflexiva por parte dos professores investigados. A observação reflexiva, a partir da auto-visualização e da subsequente auto-análise sobre a prática dos professores registrada em *video tape*, surge, nesse sentido, como um pretexto para a retomada da fala dos participantes, a fim de suscitar a produção de significações que se situam para além do dado produzido em meio às verbalizações iniciais.

A observação científica, de acordo com Rampazzo (2002), surge, não para destruir ou negar o valor da observação vulgar, “mas para valer-se das possibilidades que ela oferece, completando-a, enriquecendo-a e aperfeiçoando-a, a fim de lhe dar maior validade” (p.104).

O enriquecimento da técnica de observação, nesse sentido, resulta de um processo sistemático no qual a gravação em *video tape* se apresenta como um instrumento auxiliar, capaz de armazenar informações em detalhes, sem as quais seria impossível compreender o fenômeno, tendo em vista a sua complexidade.

Sobre este aspecto, Loizos (2002) postula que “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo” (p. 149), e por isso requer do pesquisador uma competência específica, voltada para a produção refinada de conhecimentos

não acessíveis a olho nu, isto é, com base na observação intuitiva - dado o seu caráter limitado e superficial.

Neste trabalho, todos os dados obtidos nas observações foram gravados em filmadora portátil, tendo-se o cuidado de operar o aparelho, focalizando, ora o conjunto de alunos e professor(a), no contexto da sala de aula inclusiva, ora alguns momentos específicos de interação entre o(a) professor(a) da referida classe e o(a) aluno(a) que apresenta necessidades educacionais especiais, ou ainda, as situações de atendimento dos referidos alunos na sala de apoio. O foco da observação, nesse sentido, dirigiu-se para os seguintes aspectos:

- Momentos de interação e solução de problemas de aprendizagem entre professor(a) regente e alunos de um modo geral;
- Momentos de interação e solução de problemas de aprendizagem entre professor(a) regente e alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- Momentos de interação e solução de problemas de aprendizagem entre professora de apoio e alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;

Os horários para as filmagens ocorreram de modo diversificado: ora no início da aula, ora no meio, ora no final, abrangendo diversos momentos e diferentes possibilidades de apreensão do fenômeno investigado.

3.5.2- Entrevistas semi-estruturadas coletivas

A entrevista semi-estruturada é uma técnica utilizada para identificar, documentar e entender costumes. Este método contém um núcleo flexível de questões, que são perguntadas para cada um dos entrevistados, de tal modo que esses sujeitos possam ser convidados a avaliar hipóteses sobre suas crenças e valores em relação ao fenômeno em questão (Super & Harkness, 1999).

Esta estratégia de pesquisa, no entanto, requer do entrevistador a habilidade de investigar o fenômeno para além das questões-chave previamente definidas, a fim de que se possa interpretar as explicações oferecidas pelos participantes, no que se refere às concepções e práticas partilhadas por ele(s).

Desse modo, optou-se pelo uso de entrevistas semi-estruturadas em função de constituir-se um método de investigação qualitativa, que se utiliza do tópico guia (Bauer, 2002) para orientar a discussão e, ao mesmo tempo, permite que os sujeitos da pesquisa se posicionem de maneira mais espontânea diante do entrevistador.

Acredita-se que o caráter flexível da entrevista semi-estruturada seja capaz de fazer aflorar questões no momento mesmo em que ocorre a interação entre os interlocutores, visto que permite a dialogicidade (Bakhtin, 1999) entre o entrevistado e o entrevistador durante a produção do conhecimento a ser investigado.

Uma outra vantagem do uso de entrevistas semi-estruturadas para a coleta/construção de dados é que, em primeiro lugar, essa estratégia possibilita uma alternância de papéis dentro do processo de investigação, na medida em que, tanto o sujeito entrevistado, como o pesquisador, assumem o papel de especialistas no tema a ser investigado; e em segundo, a entrevista se desenvolve, freqüentemente, sobre um extenso período de tempo fundamentado em eventos atuais e que, esporadicamente, retorna para temas importantes do passado.

Nesse caso, seu objetivo é recuperar a fala do(s) sujeito(s) em relação aos períodos para os quais a observação direta não foi possível ser realizada. Isso sem contar que, ao narrar um fato passado dentro de uma entrevista semi-estruturada, o sujeito acaba ressignificando tal evento para si e para o outro, em sua tomada de decisão sobre o que acha conveniente, ou não, informar ao entrevistador. Em terceiro lugar, o objeto da discussão provocada pela entrevista semi-

estruturada é, em geral, não o sujeito da entrevista *per si*, mas é esse próprio sujeito como uma representação do ambiente compartilhado socialmente. Freitas (2002) concebe a entrevista semi-estruturada como “um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas” (p.11).

Ressalta-se que lançamos mão da técnica de entrevista semi-estruturada coletiva apenas na primeira fase da pesquisa, isto é, mediante a necessidade de obtermos as informações preliminares acerca do objeto de estudo em questão, através da realização de um **estudo exploratório**. Para a realização dos três estudos de casos referentes à Escola 2, utilizamos apenas entrevistas semi-estruturadas individuais.

Sendo assim - levando-se em conta a disposição e a disponibilidade das participantes (PA1 e PR1) para a realização do estudo exploratório – ocorreu que esta fase de construção de dados foi organizada em dois momentos de entrevistas semi-estruturadas coletivas. O primeiro momento foi realizado no início da etapa de construção dos dados, e o seguinte, foi realizado no encerramento das atividades de coleta, após terem sido produzidas as entrevistas semi-estruturadas individuais e as observações.

Para a realização desta pesquisa, cada um dos cinco participantes foram entrevistados com autorização prévia (ver TERMO DE CONSENTIMENTO em ANEXO), e todos os momentos de entrevista foram gravados em fita cassete.

O objetivo da primeira entrevista semi-estruturada coletiva foi o de oportunizar uma situação de encontro e confrontação entre as participantes do estudo exploratório (PR1 e PA1), tendo em vista as particularidades da função que cada uma delas exerce no espaço da escola, seja na sala de aula inclusiva, seja no serviço de apoio à inclusão.

O fato de optarmos pelo uso da entrevista em dupla, se explica pela necessidade de verificar elementos da dialogia, não só entre entrevistado/entrevistador, mas entre as próprias entrevistadas; a fim de investigar como o conhecimento das referidas professoras acerca das questões propostas se articulava em termos de um processo de significação, permeado por crenças e valores e, principalmente, por enunciações desveladoras da zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2001) sobre o tema.

O emprego da entrevista semi-estruturada em dupla, nesse caso, foi interessante porque possibilitou que tivéssemos um momento de discussão em que surgissem algumas das várias significações que estavam compondo o conceito de inclusão nas escolas investigadas. Além disso, a entrevista em dupla nos permitiu explorar o espectro de atitudes, opiniões e comportamentos em situações de consenso e divergência, na medida em que as pessoas nos grupos, segundo Gaskell (2002), tendem a ser “mais propensas a acolher novas idéias e a explorar suas implicações” (p. 76).

Uma outra informação importante é a de que o tópico guia utilizado no momento das entrevistas semi-estruturadas em dupla e também individuais (segue em ANEXO), foi produzido tendo em vista os papéis exercidos pelos participantes, bem como as significações que cada uma deles teria condições de produzir acerca de si mesmo, em relação ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e demais participantes.

Além disso, o nosso objetivo, naquele momento, foi o de observar o entrelaçamento de pontos de vista - rumo a processos cada vez mais sofisticados de significação de papéis – mediante a necessidade de solução de problemas e encaminhamento de ações consideradas inclusivas no âmbito da escola, ainda que estas se situassem, por enquanto, num nível apenas verbal de solução de problemas.

Para tanto, apresentamos na fase de entrevista semi-estruturada, duas situações hipotéticas (segue em ANEXO) em que os participantes dos dois estudos são convidados a negociarem com os colegas e pesquisadora uma solução para os problemas em questão. De acordo com Pontecorvo & cols. (2005), a discussão empreendida dentro de um processo de investigação no espaço escolar, não se realiza ‘naturalmente’. A discussão promovida nesses espaços é o resultado da inserção de um conjunto de condições definidas como ‘quase-experimentais’, já que são determinadas *a priori*, e introduzidas posteriormente nos contextos escolares naturais.

Tais condições de investigação podem girar em torno, por exemplo, da apropriação de um discurso, que induz à reelaboração da experiência, através da proposição de uma situação-problema a ser resolvida pelos participantes. Por meio da realização desta atividade, acreditamos ser possível fazer com que os participantes negociem significados, tendo em vista a situação de compartilhamento e reflexão, no momento em que são convidados a comparar diferentes soluções ou interpretações para um mesmo fenômeno, o qual se relaciona direta ou indiretamente com sua experiência cotidiana.

A resolução de uma determinada situação-problema acaba impondo aos participantes a natureza argumentativa do pensar – isto é – traz à tona a possibilidade de os participantes “pensarem em voz alta” (Pontecorvo & cols., 2005, p.81), com o objetivo de comunicarem os seus próprios pontos de vista e, além disso, persuadirem os outros, dentro da situação dialógica que se coloca para eles.

O segundo momento de entrevista semi-estruturada coletiva refere-se justamente às significações produzidas após a aplicação do plano de aula (objeto de investigação no momento da entrevista semi-estruturada individual, conforme esclareceremos mais adiante). Levamos em consideração as reflexões que as participantes (PA1 e PR1) foram capazes de produzir, após terem visto a gravação em *video tape* de si mesmas e dos contextos inclusivos em que atuavam. A nossa expectativa era a de recuperar - de maneira reflexiva - por meio da fala das participantes, alguns importantes eventos explicitados ou não na etapa da observação/gravação em vídeo.

Hedegaard (2003) sugere que através da visualização de suas práticas registradas em *video tape*, os participantes se vêem diante da possibilidade de confrontarem-se com o seu próprio processo de ensino, ao mesmo tempo em que se apropriam de um método para analisá-lo e discuti-lo com colegas e pesquisadores.

Nessa situação dialógica, alguns trechos das negociações produzidas nas filmagens são selecionados em função de representarem, em certa medida, a culminância da aplicação do plano de aula, ou ainda serem representativos do ponto de vista das interações produzidas e, então, solicita-se que os participantes justifiquem suas práticas, produzindo comentários acerca da observação de si mesmos no *video tape*. Desse modo, acredita-se que os participantes tenham a possibilidade de rever posicionamentos e, além disso, avaliarem suas decisões frente aos desafios impostos pelo cotidiano da inclusão escolar.

Conjetura-se que essa retomada da atuação prática por meio da discussão sobre a gravação realizada anteriormente, possa representar um caminho frutífero para a compreensão das concepções, motivações, desejos e expectativas dos participantes, do ponto de vista de um amplo processo de significação da diferença/deficiência no espaço da escola regular.

Nesse sentido, à medida que foram sendo filmados, os participantes do estudo exploratório, e também do estudo de caso, tiveram a possibilidade de rever as gravações junto com a pesquisadora, a fim de que, desse modo, pudessem analisar suas práticas de intervenção e,

sobretudo, as significações produzidas do ponto de vista de seu(s) conteúdo(s) subjacente(s) e metacognitivos.

Sabe-se que Vigotski (1998) foi um dos primeiros investigadores, no âmbito da psicologia cognitiva, a postular a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los em meio ao ambiente histórico-cultural. Karpov & Haywood (1998), tomando por base o conceito de metacognição, denominaram essa capacidade humana de pensar sobre os próprios pensamentos de mediação metacognitiva.

Entende-se por mediação metacognitiva a aquisição, por parte do sujeito, de instrumentos semióticos de auto-regulação - “Pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações” (Ribeiro, 2003, p. 3); além de caracterizar-se pelo controle executivo do pensamento e das ações, isto é, regulação ou monitoração cognitiva. Os mecanismos regulatórios utilizados durante a realização de uma dada tarefa, incluem a capacidade de planejamento, verificação, monitoração, revisão e avaliação das operações cognitivas.

O controle dos processos cognitivos diz respeito à capacidade para avaliar a execução de uma determinada tarefa em seus aspectos facilitadores e, além disso, avaliar os aspectos que se apresentam como entraves para a solução do problema, tendo como suporte instrumental, o desenvolvimento de meios inter e intra-psicológicos, no sentido da resolução e realização das devidas correções, quando estas se fazem necessárias. Para Ribeiro (2003), o controle dos processos cognitivos depende da situação e da tarefa a ser realizada e, “somente quando o sujeito regula ou monitora as atividades cognitivas é que pode se beneficiar dos fracassos, conseguindo abandonar as estratégias inapropriadas” (p.5).

Sendo assim, no momento da segunda entrevista semi-estruturada coletiva no estudo exploratório, bem como em uma entrevista semi-estruturada individual que ocorreu nos estudos de casos referentes à Escola 2, a nossa intenção era a de estimular os processos de mediação metacognitiva, a fim de que os participantes atuassem na resolução de problemas complexos, à medida em que fossem levados a escolher, entre várias alternativas, a melhor forma de compreensão e análise para as situações de interação apresentadas em *video tape*, além de tornarem-se capazes de antecipar as conseqüências dessas escolhas.

Ao longo de todo o processo de investigação, foi possível realizar apenas duas atividades relacionadas à visualização das práticas em *video tape* por parte dos(as) participantes:

- A primeira delas - por se tratar de uma atividade desenvolvida por duas professoras na sala de aula inclusiva - ocorreu de maneira coletiva, ao final do estudo exploratório e contou com a participação de PA1 e PR1.
- A segunda, por seu turno, contou com a participação individual da professora de apoio da escola 2 (PA2).

Em função da ocorrência de problemas técnicos ao longo do processo de investigação, infelizmente não foi possível realizar esta atividade de construção de dados com o professor regente (PR2).

Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento ou crença que o sujeito possui sobre si próprio, sobre os fatores intervenientes da tarefa e da estratégia e sobre o modo como estes afetam o resultado dos procedimentos cognitivos - pretendeu-se com a retomada da fala das participantes, após a observação filmada, instaurar uma atmosfera de auto-avaliação, além de verificar como esses mesmos participantes refletiram sobre suas ações, do ponto de vista do processo, isto é, da qualidade das interações que ocorreram no momento da aplicação dessa estratégia de mediação metacognitiva.

O emprego da referida estratégia metacognitiva de coleta de dados abre novas possibilidades para os participantes refletirem sobre suas ações e nesse mesmo momento, atribuírem sentidos diferenciados ao que tem sido produzido até então sobre a proposta de inclusão.

3.5.3- Entrevistas semi-estruturadas individuais

Na fase de **estudo exploratório**, somente a professora regente (PR1) foi entrevistada individualmente acerca de seu planejamento. Por razões de disponibilidade, não foi possível entrevistar individualmente a professora de apoio da escola 1 (PA1).

Na fase de **estudos de casos** referentes à Escola 2, todos os participantes foram entrevistados individualmente em todas as situações de coleta de dados.

Ressalta-se, no entanto, que a professora itinerante selecionada (IT2), não participou de entrevista sobre o plano de aula e/ou atendimento psicopedagógico, já que sua atuação na localidade X se restringe à promoção da educação inclusiva, no sentido da consultoria externa, servindo de elo entre as equipes de avaliação psicodiagnóstica e escolas regulares, além de atuar no espaço da sensibilização de diretores, funcionários e famílias, visando o sucesso da inclusão escolar.

As entrevistas semi-estruturadas individuais concentraram-se, então, nas significações produzidas em torno da política pública de educação inclusiva, no que diz respeito à :

- concepções e conceito iniciais (coletivamente no estudo exploratório e individualmente nos estudos de casos);
- resolução de situações-problema (EM ANEXO), (coletivamente no estudo exploratório e individualmente nos estudos de casos);
- elaboração do plano de aula coletiva e/ou atendimento individualizado a ser aplicado posteriormente (individualmente em todos os estudos realizados; contou com a participação de PR1, PA2 e PR2).

Os aspectos do plano de aula que focalizamos dizem respeito às situações de alfabetização, em meio aos contextos inclusivos: sala de apoio ou sala de aula inclusiva propriamente dita. Sendo assim, a ocorrência de entrevistas semi-estruturadas individuais, com foco nas significações que se refletem em aspectos do planejamento da aula, voltados para situações coletivas de letramento e/ou atendimento extra-classe de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no contexto da escola inclusiva, se justifica por dois motivos. O primeiro deles diz respeito à própria importância dos processos de letramento para as sociedades modernas, conforme já explicitamos na apresentação deste trabalho de pesquisa.

O segundo motivo para a realização desta etapa de pesquisa, diz respeito, justamente, à necessidade de verificarmos as elaborações projetivas – típicas do processo de mediação metacognitiva – não só em situações de avaliação da filmagem em *video tape*, como também em situações de planejamento de aula e/ou atendimento psicopedagógico.

O nosso objetivo, nessa etapa, foi o de verificar como os professores se antecipam aos problemas, no sentido de solucioná-los por meio da elaboração do plano de aula/atendimento – ou seja - como os professores se utilizam de estratégias metacognitivas, a fim de avaliarem sua atuação em meio ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as ações a serem encaminhadas num futuro bem próximo.

Como esta pesquisa se apóia nas transformações dos significados produzidos por professores, em meio ao processo de inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, entendemos que tal abordagem metodológica se ajusta perfeitamente ao objetivo estipulado, já que tem a intenção de compreender e analisar as

concepções e práticas que subjazem a referida política pública. Ao utilizar as técnicas de observação e entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas, com vistas a contemplar o objeto de estudo em questão, acreditamos, portanto, estar conferindo uma validade científica ao processo de pesquisa qualitativa.

Os quadros a seguir destinam-se a apresentar os resumos dos procedimentos de coleta de dados de acordo com:

- Caracterização do estudo: exploratório e de caso;
- Localização da escola;
- Técnicas utilizadas;
- Participantes;
- Número de sessões;
- Datas de realização das sessões e,
- Duração das sessões.

- Quadro III: Resumo dos procedimentos de coleta/construção de dados/sessões (Estudo Exploratório).

ESTUDO EXPLORATÓRIO TÉCNICAS UTILIZADAS	ESCOLA 1 PERÍODO: DE 23/02/05 A 25/04/05.
<p>- ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COLETIVAS (Foco na verbalização das significações iniciais, solução de situações-problema e posterior mediação metacognitiva)</p>	<p>- Participantes: PR1 e PA1; - Nº de sessões: 5 (cinco); - Datas: . 23/02/05 (contato inicial) – marcação das sessões; . 16/03/05 (90 minutos) – concepções e conceitos iniciais; . 23/03/05 (60 minutos)- concepções e conceitos iniciais; . 06/04/05 (60 minutos) – situações-problema; . 25/04/05 (60 minutos) – reflexão sobre a prática, a partir da auto-observação.</p>
<p>- ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS INDIVIDUAIS (Foco no plano de aula)</p>	<p>- Participante: PR1 - Nº de sessões: 1 (uma) - Data: . 13/04/05 (60 minutos) – plano de aula.</p>
<p>- OBSERVAÇÕES (Foco na aplicação do plano de aula apresentado em sessão anterior)</p>	<p>- Participantes: PA1, PR1 e alunos de classe inclusiva; - Nº de sessões: 3 (três); - Datas: . PA1, PR1 e classe inclusiva - 07/04/05 (60 minutos); . PR1 e classe inclusiva - 14/04/05 (60 minutos); . PR1 e classe inclusiva - 18/04/05 (60 minutos);</p>
<p>- TOTAL</p>	<p>- Nº de sessões: 9 (nove); - Quantidade em nº de horas de coleta/construção de dados: aproximadamente oito horas ou 510 minutos.</p>

- Quadro IV: Resumo dos procedimentos de coleta/construção de dados/sessões (Estudo de Caso).

ESTUDOS DE CASOS TÉCNICAS UTILIZADAS	ESCOLA 2 PERÍODO: DE 20/09/05 A 03/10/05
<p>- ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS INDIVIDUAIS (Foco na verbalização das significações iniciais, solução de situações-problema, plano de aula e posterior mediação metacognitiva)</p>	<p>- Participantes: PA2, PR2 e IT. - Nº de sessões: 6 (seis) - PA2: . 20/09/05 (90 minutos) - concepções e conceitos iniciais; . 26/09/05 (90 minutos) – situações-problema e plano de atendimento psicopedagógico; . 03/10/05 (60 minutos) – reflexão sobre a prática, a partir da auto-observação. - IT2: . 20/09/05 (30 minutos) - concepções e conceitos iniciais. - PR2: . 26/09/05 (120 minutos) - concepções e conceitos iniciais; . 27/09/05 (90 minutos) - situações-problema e plano de aula.</p>
<p>- OBSERVAÇÕES (Foco na aplicação do plano de aula ou atendimento psicopedagógico apresentado em sessão anterior)</p>	<p>- Participantes: PA2, PR2 e alunos de classe inclusiva. - Nº de sessões: 3 (três) - PA2 em situação de atendimento psicopedagógico: . 27/09/05 (80 minutos). - PR2 em sala de aula inclusiva: . 03/10/05 (80 minutos); . 04/10/05 (60 minutos).</p>
<p>TOTAL</p>	<p>- Número de sessões: 9 (nove). - Quantidade em nº de horas de coleta/construção de dados: aproximadamente 12 (doze) horas ou 700 minutos.</p>

3.6- Procedimentos de análise de dados e apresentação dos resultados

Este trabalho de pesquisa concentrou sua atividade de investigação em quatro estudos e, sendo assim, optamos, em primeiro lugar, pela apresentação e análise dos resultados construídos no estudo exploratório realizado na Escola 1, para, em seguida, produzirmos a apresentação e análise dos resultados construídos nos três estudos de casos referentes à Escola 2.

Todavia, faz-se pertinente ressaltar que nosso objetivo em termos metodológicos não foi o de realizar um estudo comparativo, mas o de produzir análises em torno das significações que os professores constroem em meio à política pública de inclusão escolar; muito embora tivéssemos a consciência de que tal processo pudesse se refletir, em momento posterior, na busca por padrões, conexões, ambigüidades ou divergências.

Gaskel (2002) afirma que o pesquisador, mediante o desafio da análise dos dados, deve sempre conservar à sua frente as finalidades e os objetivos da pesquisa. Tendo em mente o objetivo da pesquisa, o pesquisador deve - na medida em que as transcrições das entrevistas são lidas e relidas - procurar padrões e conexões; ou ainda elementos que apontem contradições, ambivalências, a partir de um “referencial mais amplo que vá além do detalhe particular” (p.85).

O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas (...) Em termos práticos, a análise e a interpretação exigem tempo e esforço e não existe aqui um método que seja o melhor. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no *corpus* do texto (Gaskell, 2002, p. 85).

Nesse sentido, os procedimentos utilizados neste trabalho de pesquisa, dizem respeito à realização de uma análise dialógica temática aplicada à análise da conversação (Pontecorvo, e cols. 2005) na construção de significações (Caixeta & Barbato, 2004). Trata-se de uma análise dialógica temática que parte da aplicação da análise da conversação para a psicologia e avança para as organizações horizontais e verticais dos conceitos mobilizados durante a coleta de dados. Acreditamos que tal abordagem possibilita que visualizemos cada parte da entrevista como um texto único de construção de conhecimentos e de auto-regulação, pelo posicionamento do *self*, por meio do diálogo, da narrativa de argumentação e descrição.

Esta forma de tratamento dos dados não se restringe apenas à aplicação da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), na medida em que, além de aproveitar todos os dados para a construção dos temas, faz uma análise semiótica das falas e fazeres dos participantes. Surge como decorrência das trocas dialógicas produzidas na conversação e, por conseguinte, nos permite uma organização supra-ordenada dos atributos que compõem o conceito complexo de inclusão nos espaços escolares investigados.

A análise da conversação parte da premissa de que existe uma estrutura organizadora que é utilizada para regular qualquer conversação. O seu nível de base é a articulação do turno de discurso, no qual o enunciado de um falante vincula-se, em certa medida, ao do falante sucessivo (Pontecorvo & cols., 2005, p.57).

Trata-se de uma análise que contempla os aspectos da linguagem não apenas do ponto de vista unilateral, individual, mas tendo em vista o fato de a significação constituir-se como um fenômeno socialmente partilhado, na medida em que “a negociação com os outros é o instrumento indispensável para a construção de um mundo de significados comuns” (Pontecorvo & cols., 2005, p.10). Trata-se, portanto, de uma forma de organização de dados que se situa na esfera da dialogia, isto é, do embate entre interlocutores presentes e ausentes.

Sob esta perspectiva, o conjunto de dados produzidos pelos participantes é interpretado como sendo um texto único em que cada pessoa vai construindo o conhecimento, na medida em que se encontra envolvida em situações de interação com os seus interlocutores. “Uma vez que partimos do pressuposto de que o pensamento, o conhecimento e o raciocínio são também, e prioritariamente, atividades sociais, interessa-nos especificamente analisar e entender os processos interativos que estão na sua base” (Pontecorvo & cols., 2005, p.46).

Sendo assim, acreditamos que a utilização dessa estratégia de organização, apresentação e discussão de resultados, nos possibilite ampliar ainda mais o nosso enquadramento de análise (*frame*), passando a ver o conjunto de conhecimentos, produzidos no total dos dados coletados/construídos, como um texto único.

Além disso, Pontecorvo & cols.(2005) sugerem que, através do uso da análise da conversação aplicada à Psicologia, seja possível estudar “como os participantes consideram o pensamento, a lembrança, a compreensão, na situação específica em que as atividades cognitivas são socialmente solicitadas e negociadas” (p.59). A análise da conversação se constitui como um instrumento capaz de nos fazer compreender

tanto alguns dos universais culturais que subjazem a qualquer gênero de discurso quanto a especificidade da interação social que visa ao conhecimento – da forma como esta se verifica em todos os contextos da vida cotidiana - como também, em particular, nos lugares escolares, enquanto espaços de transmissão cultural (p.59).

Nesse caso, os textos produzidos na fase de coleta/construção de dados são organizados, obedecendo-se uma hierarquia entre os significados que compõem o conceito complexo de inclusão nos espaços escolares investigados. O resultados desse processo são, então, apresentados sob a forma de mapas, contendo os eixos temáticos e sub-temas, passíveis de análise em momento posterior.

Este tipo de organização do *corpus* de dados na pesquisa qualitativa apresenta-se como um rico instrumento de interpretação, capaz de dar conta do fenômeno, a partir da utilização de um procedimento gradual de redução dos complexos de significado, caminhando em direção aos traços de significação que formam os conceitos e suas relações lógicas, conforme proposto por Barbato (2005).

Nesse processo, o pesquisador tende a operar tanto com a generalização, quanto com a condensação de sentido. Os temas provenientes da redução implementada são, por sua vez, organizados em função da recorrência quantitativa de significações e traços no processo de conversação e também da disponibilidade nas falas dos participantes (por nível de evocação ou ordem de importância).

Para que a ocorrência deste tipo de apresentação e análise de resultados de pesquisa tenha sucesso, os textos produzidos na interação entre pesquisador e participantes são parafraseados em algumas palavras-chave (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Tal processo, para efeito de estudo, se

resume, então, nos seguintes passos, conforme proposto por Barbato (2005) e Caixeta & Barbato (2004):

- 1- Leitura flutuante;
- 2- Leituras intensivas, subseqüentes, para a verificação da recorrência das verbalizações na esfera da conversação;
- 3- Demarcação da disponibilidade e freqüência das enunciações;
- 4- Organização e definição dos temas;
- 5- Apresentação dos resultados sob a forma de mapas de significações;
- 6- Sumário explicativo, contendo a descrição dos resultados;
- 7- Análise dos resultados.

Conforme já explicitado, a apresentação dos resultados é realizada tendo em vista a disposição dos dados sob a forma de mapas de significações. Cada mapa é seguido de um sumário que contém a descrição minuciosa dos eixos temáticos e sub-temas verificados/construídos.

Essa estratégia de organização de dados visa, sobretudo, identificar em que direção está se dando o conceito complexo de inclusão nos espaços escolares investigados. Além disso, pretende apresentar a supra-ordenação e equivalência entre concepções e práticas. Sendo assim, tanto no estudo exploratório, como no estudo de caso que se apresentam, os dados são organizados obedecendo-se uma verticalização e uma horizontalidade.

O processo de verticalização surge como decorrência dos sub-temas que compõem os temas centrais apresentados pelos participantes em situações de entrevista semi-estruturada. Já o processo de horizontalidade, diz respeito aos temas e sub-temas que se apresentam paralelamente na seqüência das enunciações produzidas pelos participantes na situação dialógica.

Todo esse processo é, portanto, representado por uma ordenação temática decorrente, tanto de eixos centrais - geradores de campos periféricos de significação - verticalmente dispostos por ordem de freqüência e de importância na fala dos participantes, como também por temas horizontais, expressos pela equivalência de significados.

Desse modo, acreditamos que os agrupamentos temáticos expressos no mapa de significações, funcionem como unidades de registro sobre as quais repousam os núcleos de sentido acerca das enunciações produzidas pelos participantes da pesquisa. O agrupamento temático pode ser considerado como a forma mais “enxuta” das enunciações produzidas durante o processo de investigação.

Argumentamos, ainda, que os temas oriundos da aplicação dos procedimentos descritos acima sejam fruto do processo de desvelamento do universo latente e não diretamente manifesto pelos interlocutores acerca da problemática em questão. Entendemos que o uso da análise conversacional, como estratégia de organização do *corpus* de investigação científica em Psicologia, possibilita ao pesquisador ir além do que é dado, permitindo-lhe, também, procurar explicações originárias de processos interativos que têm como pano de fundo o não dito explicitamente.

Nesse sentido, os conceitos complexos tornam-se acessíveis graças às construções materiais discursivas que surgem como resultado dos processos dialógicos de produção de conhecimentos.

Em síntese, a análise dialógica nos auxilia no entendimento da problemática sobre as significações construídas na escola inclusiva, na medida em que os textos produzidos nas entrevistas semi-estruturadas recebem um tratamento que, por sua vez, visa organizar a

conversação em temas relevantes, tendo em vista a produção de conhecimentos. Na análise dialógica, cada enunciado produzido pelos interlocutores é, conforme postula Bakhtin (1999), uma arena onde se entrecruzam ideologias, crenças e valores de um determinado período histórico.

Nesta tese de doutoramento, portanto, todas as enunciações consideradas críticas ou elucidativas de um determinado tema - por permitirem uma descrição e interpretação de elementos refinados da dinâmica interativa - serão recortadas e analisadas, conforme já mencionado, a partir da análise da análise dialógica temática. Todavia, para efeito de estudo, alguns episódios constituídos nas enunciações produzidas pelos participantes serão condensados e repassados para este trabalho por meio da utilização de reticências entre parênteses, procurando-se preservar, no entanto, o contexto situacional e conversacional o mais possível. A seguir, passaremos para a apresentação dos resultados.

IV –APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do processo de investigação, neste trabalho de pesquisa, seguem uma organização específica, do ponto de vista de sua apresentação e análise. Trata-se de uma tentativa de explicitação de dados coletados/construídos que nos possibilite, num primeiro momento, uma descrição refinada dos temas e feixes de significação que estão compondo o conceito de inclusão nos espaços escolares investigados, para, em momento posterior, submetemos às análises pertinentes.

Nesse sentido, tanto os temas, quanto os sub-temas resultantes do processo de pesquisa, são organizados sob a forma de mapas de significações, os quais pensamos conter os núcleos de sentido presentes nas enunciações, tendo em vista suas relações de verticalidade e horizontalidade. Entendemos que cada um desses temas e sub-temas representa campos de significação que se conectam com campos descendentes, ascendentes e/ou paralelos, a depender de sua disponibilidade (por ordem de importância) e frequência nas falas dos participantes. Através da utilização dessa estratégia de organização de resultados, pretendemos apreender os núcleos de sentido, centrais e periféricos, expressos nas concepções e práticas produzidas pelos professores, em meio à política pública de inclusão escolar.

Após a apresentação do mapa de significações seguem-se as definições de cada um dos temas e sub-temas. Ressalta-se que tais definições foram produzidas a partir do ponto de vista dos participantes em interação com a pesquisadora. Em seguida, os temas e sub-temas apresentados no mapa de significações e definidos posteriormente, contribuem para a elaboração de um novo texto, sob a forma de um sumário explicativo, onde estarão presentes as descrições acerca das enunciações produzidas, de modo coordenado com o mapa de significações.

Por último, seguem-se as análises pertinentes, utilizando-se, por vezes, da transcrição literal das seqüências discursivas – e dialógicas – mais elucidativas de um determinado tema ou sub-tema, a fim de exemplificar ou tornar explícitas as enunciações que corroboraram a construção dos eixos temáticos presentes no mapa de significações.

Conforme já exposto, os resultados da investigação serão discutidos através da análise dialógica temática aplicada à análise da conversação (Pontecorvo e cols. 2005), na construção de significações (Caixeta & Barbato, 2004). Desse modo pensamos ser possível apreender as significações acerca da política pública de inclusão escolar, do ponto de vista das crenças e valores subjacentes, expressos por concepções e práticas de professores.

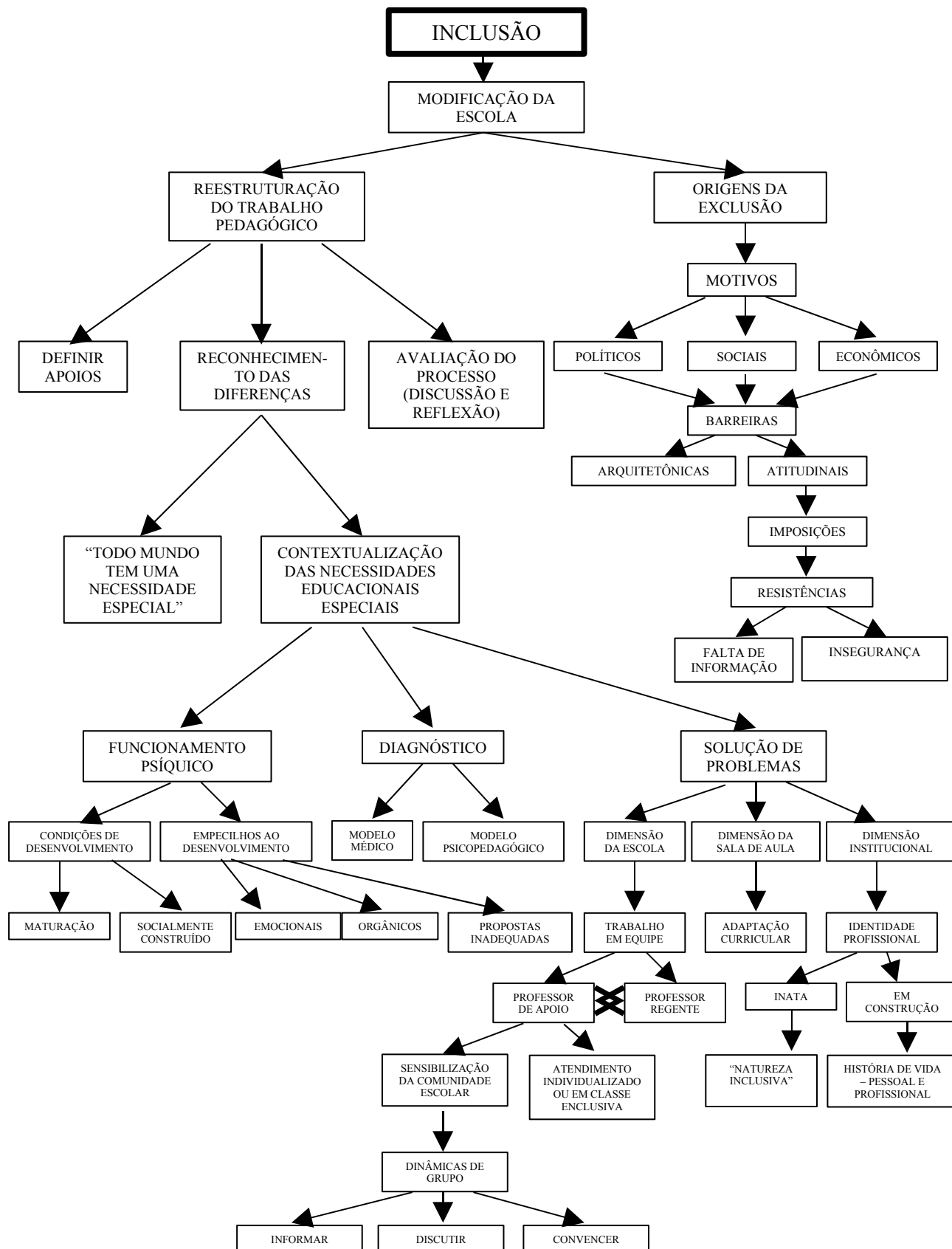
Esta forma de organização, apresentação e análise de resultados será utilizada nas duas etapas da pesquisa da seguinte maneira:

- Primeiro, apresentamos o mapa de significações referente ao estudo exploratório, seguido das definições e das descrições - sob a forma de sumário explicativo - e, posteriormente, passamos para a análise dialógica dos temas e sub-temas correspondentes.
- Em seguida, passamos para o cumprimento das mesmas etapas de apresentação e análise de resultados focalizando os estudos de casos, nos quais cada um dos participantes é considerado individualmente, a partir das enunciações produzidas em interação conosco. Na fase de estudo de caso três mapas, correspondentes às concepções e práticas dos três professores investigados (IT, PA2 e PR2), serão apresentados e estarão sendo submetidos à análise dialógica temática, de maneira independente.
- Por último, seguem-se as considerações finais; momento em que procuramos evidenciar os elementos de divergência e/ou convergência, sendo estes últimos

expressos por conexões ou pontos de contato entre as significações produzidas pelos participantes, na tentativa de encontrarmos possíveis padrões de desenvolvimento da educação inclusiva nos espaços escolares investigados.

A seguir, apresentaremos os resultados do estudo exploratório.

MAPA1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO



TEMAS, SUB-TEMAS E SUAS DEFINIÇÕES

O quadro abaixo (nº V), destaca a definição dos conceitos centrais que parecem estar regulando as demais significações produzidas pelas professoras participantes do estudo exploratório.

- Inclusão – Refere-se aos atributos ou traços de significação que compõem o conceito complexo de inclusão no momento atual, bem como as crenças ou concepções que dão sustentação à prática de educação inclusiva, tendo em vista as mudanças que se fazem necessárias tanto no espaço escolar, como fora dele.
- Origens da exclusão – Dizem respeito às concepções e práticas de exclusão social e escolar que resultaram na necessidade de implantação do modelo inclusivo.
- Barreiras - Refere-se à avaliação das participantes sobre os avanços e retrocessos da política de inclusão escolar, bem como as barreiras arquitetônicas e atitudinais (resistências) que precisam ser superadas pelo sistema atual de ensino.
- Reconhecimento das diferenças – Diz respeito à valorização da diversidade no contexto escolar, de um modo geral, como forma de sensibilizar os agentes envolvidos no processo e/ou de realizar a contextualização das necessidades educacionais especiais, do ponto de vista de suas origens, sua expressão no contexto escolar e social, e estratégias de solução de problemas, através da reestruturação do trabalho pedagógico.
- Definição de apoios – Diz respeito ao modo como os apoios escolares se estruturam nas relações que se estabelecem entre os integrantes da comunidade escolar (alunos - com necessidade educacionais especiais, ou não - professores, servidores e família), a fim de garantir o sucesso do modelo inclusivo. Trata-se, também, de um modelo de suporte psicopedagógico destinado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, que atua em parceria com os professores regentes de classe inclusiva.
- Avaliação do processo – Contempla aspectos da reflexão do professor sobre a sua própria prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de reestruturação do trabalho pedagógico; envolve discussão e reflexão coletiva.
- Estratégias de solução de problemas nos níveis: institucional, unidade escolar e sala de aula – Diz respeito aos processos criativos que se articulam no sentido da superação das barreiras encontradas na política de inclusão, no âmbito da própria escola, levando-se em conta os níveis institucional, local e aqueles específicos de sala de aula.
- Adaptação curricular – refere-se às estratégias criativas de solução de problemas no âmbito da sala de aula, com o intuito de promover a aprendizagem do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, através da adaptação das atividades pedagógicas. Trata-se de uma das formas utilizadas na reestruturação do trabalho pedagógico, a qual - segundo as participantes - necessita de maior aprofundamento e formalização por parte do coletivo da escola.
- Diagnóstico/modelo médico e modelo psicopedagógico – Refere-se ao modo como o diagnóstico de deficiência é produzido, bem como sua repercussão para a prática educativa.
- Funcionamento psíquico – Diz respeito à relação entre aprendizagem, desenvolvimento e o modo como os alunos com necessidades educacionais especiais funcionam e são avaliados, quando estão envolvidos em atividades mediadas pelo professor regente ou de apoio. Implica em explicações apriorísticas e, também, na expressão que a deficiência adquire diante das propostas pedagógicas oferecidas pela escola.
- Identidade profissional – Refere-se ao modo como o professor se percebe e se posiciona em relação ao desempenho de seu papel na instituição e explica os atributos profissionais que lhe permitem atuar na escola inclusiva.

SUMÁRIO/MAPA 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO

- O conceito de inclusão

Para as duas participantes do estudo exploratório (PR1 e PA1), a inclusão pressupõe a modificação da escola. Tal modificação se expressa tanto através da reestruturação do trabalho pedagógico, como também do entendimento acerca das origens do processo de exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Apresentaremos em primeiro lugar todos os resultados que se relacionam com o eixo temático: “reestruturação do trabalho pedagógico” e, por último, apresentaremos os resultados que se relacionam com o tema: “origens do processo de exclusão”.

- Reestruturação do trabalho pedagógico

Do ponto de vista da reestruturação do trabalho pedagógico, a inclusão, segundo as participantes desta fase da pesquisa, implica na definição de apoios, na discussão e reflexão coletiva e no reconhecimento e valorização das diferenças humanas.

- Reconhecimento das diferenças

O processo de reconhecimento e valorização das diferenças no espaço escolar é resultante da concepção de que “todo mundo tem uma necessidade especial”. Tal processo também implica no que chamamos de contextualização da deficiência ou das necessidades educacionais especiais no espaço da escola inclusiva. Para que essa contextualização seja realizada, faz-se pertinente, segundo as participantes, compreender três aspectos integrantes desse mesmo fenômeno, quais sejam:

- 1- Funcionamento psíquico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- 2- O processo de diagnóstico e suas implicações educacionais;
- 3- As estratégias de solução de problemas, no sentido de fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento por parte dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

- Funcionamento psíquico

Em relação ao modo como as participantes do estudo exploratório explicam o funcionamento psíquico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, verificamos que este fenômeno é descrito tendo em vista tanto as condições para o desenvolvimento, como também os empecilhos para que tal processo ocorra.

- Condições de desenvolvimento

As condições de desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são explicadas tanto através do conceito de maturação, como também através do conceito de construção social do ser.

O fato de as participantes compreenderem o desenvolvimento como sendo também socialmente construído, se explica pela presença de enunciados que resultam na valorização dos processos de interação, mediação e de significação da deficiência na escola.

- Empecilhos ao desenvolvimento

Quanto ao que é considerado como empecilho ao desenvolvimento, as participantes discutem que tal processo inclui tanto os fatores emocionais e orgânicos, como também aqueles que são originários de propostas educacionais inadequadas – o que, segundo as participantes, pode interferir de maneira decisiva no funcionamento psíquico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

- Diagnóstico

Em relação ao processo de diagnóstico, as participantes discutem as implicações e diferenças entre as avaliações, quando estas são produzidas tendo como base ora o modelo médico-biológico, ora o modelo psicopedagógico de determinação social da deficiência.

- Estratégias de solução de problemas

Quanto às estratégias de solução de problemas, no sentido de fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento por parte dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, organizamos as falas das participantes tendo em vista as três dimensões integrantes de sua esfera de atuação:

- 1- Estratégias de solução de problemas na dimensão da unidade escolar;
- 2- Estratégias de solução de problemas na dimensão da sala de aula;
- 3- Estratégias de solução de problemas na dimensão institucional/identidade profissional.

- Estratégias de solução de problemas na dimensão da unidade escolar

No que diz respeito à conversação produzida acerca da dimensão restrita à unidade escolar, as participantes depositam no trabalho em equipe o sucesso da inclusão. Para as participantes do estudo exploratório, o professor de apoio e o professor regente devem trabalhar em conjunto, discutindo, avaliando e apresentando constantemente soluções para as situações desafiadoras inerentes ao cotidiano da educação inclusiva.

Além de trabalhar em conjunto na sala de aula e fora dela com o professor regente, ao professor de apoio cabe, também - segundo as participantes - a responsabilidade tanto do processo de sensibilização de toda a comunidade escolar em relação ao reconhecimento e valorização das diferenças, como também, o atendimento individualizado dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, quando este se faz necessário.

As estratégias utilizadas pela professora de apoio em situações de sensibilização giram em torno da aplicação de técnicas provocadoras de discussão, que possibilitam o acesso à informação e convencimento através, por exemplo, de dinâmicas de grupo.

- Estratégias de solução de problemas na dimensão da sala de aula;

Já na dimensão da sala de aula, as participantes elegem a adaptação curricular como sendo um instrumento de mediação e, por conseguinte, de favorecimento da aprendizagem por parte dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; muito embora reconheçam que esta estratégia de solução de problemas ainda necessite de maior aprofundamento e discussão coletiva, a fim de que seja possível formalizar as práticas que, segundo elas, já vêm sendo realizadas.

- Estratégias de solução de problemas na dimensão institucional/identidade profissional

A dimensão institucional de solução de problemas relaciona-se com o papel que cada profissional deve desempenhar na escola inclusiva. Relaciona-se com a identidade profissional, com o modo como as participantes atribuem significação aos seus diferentes posicionamentos no contexto da inclusão. Nessa seqüência de enunciações, as participantes discutem e avaliam o perfil do profissional que atua em escolas inclusivas e como esse mesmo profissional explica sua trajetória e suas práticas; como se situa e se identifica em relação ao que é proposto pelas políticas públicas de educação.

Verificamos que a identidade profissional das participantes no âmbito da escola inclusiva é justificada tendo em vista tanto os fatores apriorísticos, relacionados à concepção de uma

“natureza inclusiva”, como também a uma identidade em constante processo de construção, decorrente da história pessoal e profissional.

Todos os resultados apresentados até o presente momento, dizem respeito às concepções e práticas que integram o eixo temático relacionado ao processo de reestruturação do trabalho pedagógico no contexto da escola inclusiva. Resta-nos agora apresentar os resultados referentes ao outro eixo temático que se situa paralelamente à reestruturação do trabalho pedagógico e que, por sua vez, gira em torno do entendimento acerca das origens do processo de exclusão.

Ambos os eixos temáticos se situam paralelamente, na medida em que um deles se dirige para a discussão e apresentação das possíveis soluções aos desafios inerentes ao cotidiano da escola inclusiva; ao passo que o outro, visa especificar as origens do processo de exclusão, no sentido de compreendê-lo e promover uma reflexão crítica sobre as possibilidades de se evitá-lo. Verifica-se aqui a nítida presença do binômio inclusão/exclusão caminhando paralelamente, de maneira horizontal, em meio às enunciações produzidas pelas participantes.

Nesse sentido, para as participantes do estudo exploratório, a inclusão, conforme já exposto, pressupõe a modificação da escola, enquanto eixo temático, de significação. Para que isto ocorra é preciso, no entanto - segundo as participantes - não somente direcionar esforços no sentido da reestruturação do trabalho pedagógico, como também, tentar compreender as origens do processo de exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

- Origens do processo de exclusão.

De acordo com as participantes, a exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais pode ocorrer por duas razões:

- 1- Por motivos sociais, políticos e econômicos, sendo este último marcado pela falta de investimento por parte das autoridades constituídas;
- 2- Pelas barreiras arquitetônicas - também resultantes da falta de investimento financeiro nas escolas - e pelas barreiras atitudinais que, por sua vez, são justificadas pelo fato de a política pública de inclusão, no momento de sua implantação, não ter sido amplamente discutida e, além disso, segundo as participantes, ter sido apresentada de modo impositivo para muitos dos professores que atuam em escolas inclusivas. Esse fator é considerado pelas participantes como uma das razões para a resistência dos professores, decorrente, também, da falta de informação e insegurança.

A seguir, passaremos para a discussão e análise dos resultados construídos a partir do estudo exploratório.

DISCUSSÃO – ESTUDO EXPLORATÓRIO

- O conceito de inclusão

O estudo da formação e desenvolvimento de conceitos, de acordo com Vigotski (2001), compreende a relação dialética entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. A diferença fundamental entre o conceito cotidiano e o conceito científico concentra-se no fato de o primeiro possuir uma base assistemática, caracterizada por processos simpráxicos de interpretação da realidade. Já o segundo, pressupõe justamente a presença de um processo de sistematização proveniente de relações sinsemânticas que o sujeito estabelece com a realidade histórica e cultural que o cerca.

Os conceitos cotidianos surgem do encontro direto com as coisas do mundo, por meio da experiência pessoal, ao passo que os conceitos científicos resultam de uma definição verbal e de uma estruturação mediada por relações lógicas, que caminham em direção a processos cada vez mais sofisticados de abstração, análise e síntese, decorrentes da dinâmica interativa.

Embora seja possível realizar um esforço no sentido de definir a diferença entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, Vigotski (2001) postula que ambos influenciam-se mutuamente, mediante os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, o que foi possível verificar, logo de início, por meio da análise dos dados provenientes do estudo exploratório, é que as enunciações produzidas pelas participantes compreendem aspectos simpráxicos e sinsemânticos (Luria, 2001) que se relacionam com o conceito complexo de inclusão escolar.

Ao estabelecer conexões entre as suas próprias realidades e o que é definido pelas políticas públicas de educação, as participantes do estudo exploratório (PA1 e PR1) parecem apropriar-se do conceito de inclusão, tendo em vista as particularidades das funções que cada uma delas exerce no contexto da escola inclusiva.

Por se tratar de um estudo inicial, que se dirige para as enunciações produzidas por professoras com maior experiência em educação inclusiva, observamos que as participantes trouxeram uma contribuição mais elaborada e sistematizada acerca dos atributos que compõem o conceito de inclusão, na medida em que já tiveram a oportunidade - ao longo de cinco anos de atuação em escola inclusiva - de refletir, de modo aprofundado, sobre as concepções e práticas que dão sustentação ao referido modelo.

A professora regente (PR1), no entanto, expressa-se, a princípio, trazendo elementos mais relacionados a sua vivência, ou que ainda oscilam entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. PR1 explica o conceito de inclusão escolar tanto por elementos trazidos do cotidiano, quanto por meio de informações que foram repassadas, no momento em que a política pública é apresentada para essa professora; ao passo que a professora de apoio (PA1) – por ter maior capacitação e experiência anterior em educação especial - contribui com aspectos mais refinados do ponto de vista de uma apropriação do conceito de inclusão. PA1 compreende as relações de generalidade e de supraordenação (Vigotski, 2001) dos atributos que compõem o conceito de inclusão escolar, e isso se expressa em suas enunciações no momento em que consegue operar com o conceito de inclusão produzindo análises e sínteses a respeito do tema, conforme aponta a situação de troca dialógica a seguir:

(PR1) - Então, eu vim entender de diferença de integrador para inclusiva aqui... com a PA1 (...). Eu entendi que a escola integradora era aquela que acolhia as crianças, mas, num primeiro momento, a preocupação era social, de acolhimento, que crianças estivessem convivendo com

outras crianças... nas diferenças. E entendo que a escola inclusiva, ela tem uma preocupação a mais. Não é só de acolher socialmente as crianças, mas acolher intelectualmente também, cognitivamente também. Então... há uma preocupação nossa de fazer esse acolhimento afetivo, mas o acolhimento intelectual também. Então, a gente acredita que essas crianças possam aprender... e a gente trabalha para isso... é o que eu entendo hoje, da diferença das duas.

(PA1) – É mais ou menos isso mesmo que ela falou, que é o pensamento mesmo isso, né? Só que a visão de integração era que a criança tinha que se preparar, ela tinha que estar apta a vir para a escola. E, nessa visão de inclusão, nós é que temos que nos modificar, a gente se preparar, se mobilizar, para receber essa criança. Não é ela que tem que estar preparada para vir... nós é que não sabemos lidar, né? na verdade é isso, essa insegurança, esse medo é esse... então, a gente se prepara, se organiza... se reorganiza em função, nem que seja de uma criança, mas tem que ser, né? para... receber essa criança. Além disso que ela falou também, né? de ter aquela visão que era só social, e que agora a gente realmente acredita que eles têm que render mesmo, que eles são capazes, que eles... a finalidade não é só social... é também pedagógica, também, tem que produzir alguma coisa mesmo, dentro da limitação, dentro do possível, mas... de um desenvolvimento, de um crescimento mesmo, né?

- Reestruturação do trabalho pedagógico e origens da exclusão

Quando afirmam que a inclusão pressupõe a modificação da escola, as participantes parecem articular uma fala vivencial com uma postura conceitual, que se reflete na necessidade de reestruturação do trabalho pedagógico no contexto da escola inclusiva e do entendimento acerca das origens do processo de exclusão sofrido pelas pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais em nossa sociedade. Como já exposto na apresentação dos resultados, as participantes demonstram que operam com o binômio inclusão/exclusão, fazendo uma análise aprofundada acerca dos processos que subjazem a realidade da escola inclusiva, tanto do ponto de vista sistêmico – determinado pela macro esfera da realidade social, econômica e política de nosso país e do mundo - quanto do ponto de vista das proposições locais que servem de base para a reordenação do espaço escolar, tendo em vista a necessidade de se atender aos princípios da política pública de inclusão, conforme podemos verificar nas enunciações abaixo.

(PA1) –A gente tem que... que tem pensar num trabalho assim, de se colocar no outro, ‘Senta aqui na cadeira...’ bota, ‘Senta aqui. Vamos empurrar. Vamos ver como é que é você querer chegar até o balanço e não poder.’ Então, colocar situações assim do outro... vivenciais também. Senão, você acaba, além de excluir, você acaba tendo uma rejeição muito grande. (...) São as minorias, que, na verdade, a gente pensava que é minoria, e que não é...é representatividade, pessoas... cidadania, as pessoas cobrando mais, o motivo político é esse também, né? você... hoje em dia, você vê um tanto de gente que está pegando a bandeira gay. Por que será que ninguém... ninguém acolhia, ninguém incluía esses grupos? Por que que tem tanta gente, tanto político, tanta gente agora, tanto artista interessado, todo mundo?

(PR1) – Eu acho que pode haver vários motivos. Eu acho que pode haver motivos políticos, podem haver motivos econômicos... e eu acho que podem haver motivos sociais também. Porque, eu acho que o mundo... ele está vivendo mudanças... né? e eu acho que as pessoas estão sentindo essa necessidade de inclusão de todas as pessoas, porque se você também estiver numa sala de

aula, e tem aquele menino, 'CDF', certinho, bem comportado, ele também é excluído... ele também é uma criança excluída. Tem o negro? Ele é excluído. Tem o que usa óculos? É 'quatro olho'. Então, na verdade, existem diversos tipos de exclusão. Eu acho que o mundo está querendo, está propenso a viver... um momento de inclusão com todos. Então, eu acho que... que é um movimento social também por detrás disso.

Nos turnos acima, as participantes discutem que o movimento da inclusão se constitui tão somente em função do processo de exclusão e da necessidade de se evitá-lo em todos os espaços sociais - dentre os quais a escola é parte integrante - e, por conseguinte, acaba assumindo um papel no exercício de uma atividade intencional, compreendida pela meta de educar para a diversidade.

Verificamos, então, que os desafios inerentes ao cotidiano da inclusão direcionam as participantes do estudo exploratório para a criação de estratégias de enfrentamento resultantes, segundo elas, da reflexão coletiva e da definição de apoios, com o intuito de se alcançar a meta por uma educação voltada para a diversidade.

- Reconhecimento e valorização da diferença

De acordo com Snyder (1999), o enfrentamento é uma resposta que tem por objetivo reduzir a sobrecarga física e psicológica, produzida através de eventos da vida cotidiana, avaliados como estressores. O enfrentamento permite ao sujeito o manejo de demandas internas e externas que são avaliadas por ele como sendo uma sobrecarga; como algo que excede aos recursos desse mesmo sujeito. O enfrentamento, de acordo com Snyder (1999), favorece mudanças no modo como as pessoas operam com os desafios impostos pela realidade.

Para nós, o enfrentamento não pode ser caracterizado apenas como uma atitude de mobilização que surge exclusivamente no interior do sujeito. Assumimos que o enfrentamento pode ser entendido como algo resultante de práticas interativas e do modo como determinados grupos de pessoas ressignificam os eventos estressores e, com isso, produzem respostas eficientes, no sentido de reduzir sobrecargas indesejáveis. As estratégias de enfrentamento são, portanto, originárias do entrelaçamento entre o indivíduo e as demandas sociais vivenciadas por ele ao longo de sua história pessoal e cultural.

Sendo assim, observamos que as estratégias de enfrentamento apresentadas e discutidas por PR1 e PA1, no sentido da não exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, matriculados na rede regular de ensino, concentram-se no reconhecimento e na valorização das diferenças nesse mesmo contexto e na sociedade, de um modo geral, conforme é expresso no turno a seguir:

(PA1) – Olha, a gente percebe assim, as crianças... quando chegam crianças novas, alunos novos, assim terceira série, segunda série, a gente percebe bastante a diferença. Por quê? Quando os alunos entram aqui, na primeira série, a gente faz, no início do ano, a sensibilização. Então, a gente trabalha assim, as diferenças e... como um todo, não só o trabalho do ensino especial, mas a própria proposta da escola é trabalhar as diferenças, a diversidade.

As participantes enfrentam a questão das diferenças no espaço escolar tendo em vista o desenvolvimento de pelo menos duas concepções que, por conseguinte, acreditam poder contribuir com as práticas de reestruturação do trabalho pedagógico:

- A primeira delas resulta na concepção de que “todo mundo tem uma necessidade especial;”

- ao passo que a segunda, implica na contextualização das necessidades educacionais especiais.

- Reconhecimento e valorização da diferença:

“Todo mundo tem uma necessidade especial”

A seqüência discursiva e de trocas dialógicas transcritas abaixo é representativa da primeira concepção proveniente das estratégias de enfrentamento voltadas para o reconhecimento e valorização das diferenças no contexto escolar, a ser analisada em seguida.

(PA1) – *Uma coisa também que incomodou muito foi a inclusão... assim, no sentido só uma inclusão escolar. Porque a gente... aqui na nossa escola, () você não via assim... ‘inclusão de alunos de necessidades especiais.’ A gente acha que todo mundo tem uma necessidade especial, seja ela de comportamento, de aprendizagem, cada um... então, a gente não consegue ter só aqueles alunos da gente, tanto é que, na hora de atender, eu não entro lá só por causa do L, só para o L, entendeu? Ou só para a N. Ou, no horário inverso, a gente não consegue fazer isso separado, ‘ah, nós somos só da sala de apoio. Só vamos atender os meninos do ensino especial.’ (...)*Cada um tem a sua dificuldade. Então... a minha dificuldade, até hoje eu não dirijo automóvel... então é uma dificuldade minha...(...) Cada um sinte a sua, tem uns que falam que tem dificuldade na hora de andar de bicicleta, nadar, surge muito isso, dificuldade de fazer o dever de casa, dificuldade de... de fazer as continhas de matemática, (a situação problema), cada um coloca. E, geralmente, a criança, ela fala da sua dificuldade. Quando não fala, a gente ... a gente acaba abordando. Que tem pessoas que têm alguma dificuldade porque às vezes nasceram com alguma dificuldade, tem gente que demora para escrever, na hora de copiar, nem todo mundo copia da mesma forma... tem uns que aprendem mais rápido, mas, no final do ano, todo mundo consegue aprender, não consegue? Uns são mais lentos, outros mais rápidos, uns gostam de fazer continhas, outros... gostam mais de escrever, e aí sim a gente fala do geral.

(Júlia) – *Deixa eu ver se eu estou entendendo. É uma forma de relativizar... a questão da diferença... colocar em foco a diferença?*

(PA1) – *Colocar que todo mundo tem... exatamente, eu acho que é essa a abordagem mesmo, né, PR1?*

(Júlia) – *Mas... mas no foco da limitação?*

(PA1) – *Não. Não é limitação. É porque é diferença mesmo. Que eu tenho facilidade, vamos supor... ela tem facilidade numa situação matemática e eu não...*

(PR1) – *Eu acho que é... tornar natural que todo mundo é diferente... não tem ninguém igual a ninguém.*

(PA1) – *E que a minha diferença não é melhor, ou mais inferior, do que a dela... é simplesmente uma diferença... mas que eu tenho habilidades em outra área.*

(...)

(PA1) – *Especial tem todo mundo, aquele que está debaixo da ponte também é... então, começaria por eles, os pobres, os que estão lá, abandonados, largados...*

Na seqüência de turnos expressa no diálogo e também no recorte da fala acima (PA1), observamos com clareza os aspectos discursivos que se colocam como objeto de negociação entre nós e as participantes. Fizemos questão de transcrever toda a seqüência produzida na conversação sobre diferenças humanas, a fim de colocarmos em destaque o fato de como as participantes atribuem significações às questões apresentadas, quando são confrontadas com proposições que lhes induzem a uma reflexão cada vez mais sofisticada a respeito dos conceitos que estão sendo colocados em discussão.

O objetivo da confrontação por nós apresentada às participantes justifica-se pela necessidade de compreendermos como o conceito “*reconhecimento da diferença*” se expressa no processo de significação – isto é - que traços de significação podem vir à tona quando as participantes se vêem diante da tarefa de produzir uma adequação de suas concepções, a fim de manter uma certa coerência entre as enunciações iniciais e as enunciações produzidas após o momento em que são confrontadas com um tipo de argumentação que, por sua vez, tende a polarizar a discussão, quando afirmamos, por exemplo, que o reconhecimento da diferença se concentra nas limitações dos alunos.

Observamos, também, que a seqüência dialógica em questão é permeada por processos de regulação do raciocínio sobre os princípios que estão sendo discutidos. As enunciações produzidas pelas participantes se dirigem para elaborações metacognitivas, como resultado da interação. Isto porque, de acordo com Pontecorvo & cols. (2005), a dimensão que melhor caracteriza a discussão é dada pelo papel da oposição (mais ou menos explícita), fazendo ‘avançar’ o discurso-raciocínio e, a medida em que tal processo ocorre, ir provocando novos desdobramentos e possibilidades de aprofundamento. Também, segundo as autoras,

uma modalidade opositivo-argumentativa parece sobremaneira relevante em todos os momentos em que se verificam desdobramentos significativos do argumento em questão. Essa modalidade é caracterizada pela manifestação explícita de uma discordância, muitas vezes ativada pela pergunta ‘polêmica’ de um interlocutor qualquer, ao qual atribuímos o papel de ‘cético’, isto é, daquele que não se satisfaz com as respostas oferecidas para o problema e que quer entender melhor o que está em jogo. O aspecto interessante desse fenômeno é que, quando um dos interlocutores opõe-se ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz análises mais acuradas do problema (p. 78).

Ao provocar essa situação de oposição, de confronto, nos deparamos com uma questão importante que se relaciona com as formas de valorização das diferenças humanas no contexto escolar investigado. Tal questão diz respeito ao modo como as participantes operam com o próprio conceito de diferença, parecendo não levar em consideração as incompatibilidades existentes entre as diferenças determinadas por facilidades preferências ou dificuldades e aquelas que são determinadas por um processo de descrédito social, historicamente produzido.

É possível que, para tentar escapar dessa armadilha situada no limiar entre normalidade e patologia, as professoras do estudo exploratório tenham resvalado para o outro lado da questão, apoiando-se numa perspectiva de neutralização – isto é - de nivelamento do conceito de diferença, sem que se considere a expressão que a própria diferença adquire, quando esta se trata de uma deficiência.

Questionamos, pois, o fato de até que ponto não estariam as participantes - quando afirmam que todo mundo tem uma necessidade especial - neutralizando ou se posicionando de modo reducionista em relação ao conceito de diferença. A que tipo de diferença elas estão se referindo? Referem-se às diferenças individuais, culturais ou aquelas que resultam de algum comprometimento orgânico? Em que princípios se baseiam?

Nesse caso, parece-nos que a neutralização ocorre na fala das professoras justamente porque elas tentam equiparar as diferenças humanas, de um modo geral, com aquelas ocasionadas por comprometimentos de ordem motora, sensorial e/ou cognitiva. O argumento em torno de facilidades e dificuldades existentes entre as pessoas parece tentar encobrir as reais necessidades provocadas pela deficiência. Nesse ponto de análise cabe-nos uma reflexão mais aprofundada a respeito do conceito de diferenças humanas e suas implicações para o entendimento das diferenças especificamente relacionadas aos comprometimentos de ordem motora, sensorial e/ou cognitiva.

O primeiro ponto a ser analisado diz respeito ao fato de considerarmos que as formas através das quais os professores concebem as diferenças/deficiências influenciam no modo como vão lidar com os alunos que, de alguma maneira, diferem dos padrões convencionais de desenvolvimento, comportamento e aprendizagem esperados pela escola. De acordo com Magalhães (2003),

apesar de os professores terem certa clareza de que existem diferenças no âmbito intergrupar, interindividual, os alunos ainda são avaliados e considerados numa perspectiva homogeneizadora. Esta discussão merece vir à tona quando nos referimos às deficiências ou outras manifestações da diversidade (diferença) na escola (p.22).

A fim de não parecerem segregacionistas ou preconceituosas em relação às diferenças dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, as participantes do estudo exploratório tendem para a redução do conceito de diferença. Todavia, ao se posicionar dessa maneira, correm o risco de neutralizarem ou minimizarem a questão das diferenças em relação às próprias necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos no processo de ensino regular.

Entendemos que esse posicionamento pode até surtir algum efeito quando se pretende instaurar um debate com as crianças, no sentido da construção do conceito de escola inclusiva através do conceito de aceitação e valorização das diferenças humanas. Todavia, consideramos a neutralização do conceito de diferença, expressa através da deficiência, uma estratégia arriscada de enfrentamento, na medida em que estamos tratando de diferenças que, no decorrer da história da humanidade, resultaram em um longo processo de estigmatização de pessoas (Goffman, 1998)

– O que, em geral, não ocorre, quando estamos tratando de diferenças individuais determinadas por preferências, competências ou dificuldades.

De acordo com Magalhães (2003), uma pessoa pode, por exemplo, usar óculos - ou seja - ter um leve problema visual, contudo, as pessoas não estabelecerão interações com ela pensando nos seus óculos e isto não a leva a um descrédito social. Por outro lado,

muito provavelmente, quando uma pessoa com deficiência visual estabelece interações com o cotidiano, existe uma tendência da sua limitação visual ser ressaltada em detrimento de seus outros atributos. Haverá uma tendência a serem exacerbados os estereótipos nestas interações porque a maioria das pessoas nunca conviveu com deficientes visuais (Magalhães, 2003, p.23).

A proposição acima nos convida a refletir sobre a concepção equivocada que se assenta na idéia geral de que “todos nós temos uma diferença, uma deficiência ou uma necessidade especial”; na medida em que o conceito de deficiência a que estamos nos referindo diz respeito à manifestação de diferenças cuja marginalização tem profundas razões históricas e culturais. Um conceito de diferença que é carregado de atribuições negativas, levando aquele que é reconhecido como “diferente” ao estigma, ao descrédito social.

Por outro lado, a diferença tem sofrido constantes apropriações no sentido de sua neutralização. De acordo com Abramowicz & Silvério (2005), a diferença, de um modo geral, “tem sido insistentemente esvaziada de sua potência e tornou-se fala comum” (p. 7), sem que fizéssemos uma reflexão mais apurada acerca das armadilhas e ambigüidades que permeiam tal conceito.

As professoras do estudo exploratório, por sua vez, afirmam utilizar-se dessa estratégia de enfrentamento quando se encontram envolvidas em situações de sensibilização com os alunos de classes inclusivas que se encontram no início da escolarização básica. A seqüência dialógica a seguir apresenta um resumo dessa estratégia através da descrição realizada pela professora de apoio (PA1):

(PA1) – *Ah, sim, na sala de aula, a gente entra assim, a gente ou canta... de acordo com a série, com a idade, né? A gente aborda assim, com músicas, com histórias, e aí começa... e a gente leva à reflexão mesmo, conversa, explica, fala... questiona o que que é uma escola inclusiva, que a nossa escola é uma escola inclusiva, o que que é uma escola inclusiva. Então, alguns já sabem porque já tem essa experiência... aqui da escola, ou até do jardim... outros não. Então, a gente começa a levantar... deles a gente começa a perceber o que que eles acham que é uma escola inclusiva, dali é o nosso ponto de partida (...) A gente trabalha assim... trabalhando as diferenças... chama-se assim: ‘Cuidando de mim e de você.’ Então, a gente com/... a sensibilização é da escola toda, todas as séries, né? nas salas das crianças, a gente trabalha isso... conversando sobre... a gente usa algumas dinâmicas, né? e para conversar justamente sobre as diferenças, aquilo que a gente tem dificuldade em fazer...(...) De refletir mesmo sobre as diferenças. Senão fica uma coisa assim só no físico. ‘Ah, (ele) só é diferente na cor da pele, no cabelo.’ Só isso. Aí, então, vai para a família. E da família, e agora, na escola? Existe alguma diferença, além dessa, física, né? na hora de aprender, na hora de brincar... na hora de fazer*

amigos... que é para você poder entender o outro, conhecer o outro, perceber essas diferenças, saber (o porquê dessa) diferenças. É esse o objetivo.(...) É, para motivar, para a gente não entrar assim também, né? já falando... e também para perceber que... aí percebe melhor, que tem (diferença na) voz, tem gente que fala grosso, tem... e tinha um momento na... quando a gente... que a gente cantava sem voz nenhuma, era só... tinha essa parte ainda, que era para chamar a atenção sobre isso... e aí isso (serve) como introdução e perceber as diferenças (...) Aí, por exemplo, aí tem isso... depois da família, e na escola? Ah, também tem diferença na escola (...) o indivíduo, a família e a escola. Será que também na escola, na hora de aprender, na hora de... que eu não consegui passar (aqui)... não só na hora de aprender, mas na hora de brincar, na hora de fazer amigos, será que tem diferença? Aí eles vão falando, vão falando... as respostas tem tudo anotado até no caderno amarelo. Está tudo anotadinho. Tem... tem uma idéias assim, ótimas, eles... eles levam a reflexão assim, tanto na hora de aprender, (sai) muito... aprende mais rápido, demora mais para aprender, na hora de ler, na hora de escrever, na hora de fazer amigos...

((Júlia) – *E aí, o fechamento?*

(PA1) – *...nas brincadeiras... aí tem essas três reflexões. Depois disso... que é só para eles... que eles percebam que existem diferenças não só nas pessoas, mas na família... e na escola também tem algumas diferenças... entre as pessoas, nas relações. E aí, a gente entra justamente nisso aí, na escola inclusi/... refletindo, porque você só pode pensar o quê que é uma escola inclusiva se você perceber... é uma (forma) de você perceber que existem essas diferenças... “E aí? Nós estamos em uma escola inclusiva. O quê que é a escola inclusiva para você?” Cada um vai dando a sua opinião.(...) Então, nas... nas 1^{as} séries, você vai percebendo, eles falam de limpeza, que é uma escola limpa, que é uma escola que ensina melhor, que ensina mais, aí a gente acaba pegando e (...) “É isso aí e mais alguma coisa?” E aí vai falando das diferenças, do respeito às pessoas, né?*

A professora de apoio descreve o seu projeto de sensibilização para crianças apoiando-se na perspectiva de discussão em torno das diferenças. Tal discussão, concentra-se, em primeiro lugar, no âmbito individual - determinado pelas diferenças entre as pessoas, de um modo geral – em seguida, no âmbito da família e, por fim, da escola, com o intuito de trabalhar o conceito de inclusão por meio da valorização e reconhecimento das diferenças humanas. O tópico a seguir destina-se a identificar e analisar as significações produzidas pelas participantes (PA1 e PR1), a partir da auto-observação da gravação em *video tape* desta atividade.

- Reflexões sobre a prática, a partir da auto-observação – conversando sobre o vídeo

Nesta etapa da pesquisa, tivemos a oportunidade de observar a aplicação da atividade de sensibilização e fazermos o seu registro por meio da gravação em *video tape*. Conforme já explicitado na metodologia, a gravação das atividades escolares surge como um modo adicional de construção de interpretações sobre o que ocorre em sala de aula. Trata-se de uma forma de construção de conhecimentos que visa (re)instaurar a fala das participantes sobre os eventos passados, dentro de uma estratégia metodológica que, ao menos neste estudo, fosse capaz de fazer emergir os processos de mediação metacognitiva (Karpov & Haywood, 1998), importantes

para a compreensão do fenômeno em voga. O nosso papel nesse processo foi o de mediar a prática reflexiva por parte das professoras.

Com o intuito de darmos prosseguimento às análises resultantes das reflexões produzidas pelas professoras, vamos passar para a auto-observação de suas práticas em *video tape e*, para tanto, apresentaremos um breve roteiro temático da aula gravada por nós em 07/04/05, com duração aproximada de 60 minutos (ver quadro III).

- **Sumário/Roteiro temático de aula – a seqüência pedagógica**

Quadro VI: Roteiro temático de aula/seqüência pedagógica – Estudo exploratório.

<p>As crianças sentadas em círculo com as duas professoras (PA1 e PR1) começam a realização da atividade. Com o intuito de oferecer um recurso incentivador, que pudesse favorecer a discussão posterior sobre as diferenças humanas, a professora de apoio (PA2) começa a atividade relembrando às crianças a respeito de uma história de uma bruxa que, ao chegar em uma determinada cidade, produz um feitiço, alterando o timbre de voz dos moradores daquela localidade.</p>
<p>A professora de apoio recorda com as crianças a música que os moradores cantavam, utilizando-se de muitos recursos mímicos, e explica que, após o feitiço, tais moradores passaram a cantar a mesma música, só que em tons diferentes. As crianças, então, fazem o papel dos moradores da cidade e a professora, o da bruxa malvada. Com essa atribuição de papéis, PA2 ordena que as crianças cantem e gesticulem a canção de diferentes maneiras, tendo em vista o “feitiço” que lhes foi “lançado”. A professora de apoio então ordena - “O feitiço vai ser:”</p>
<p>1º - Cantar a música com a voz bem grossa;</p>
<p>2º- Cantar bem alto;</p>
<p>3º- Cantar bem fininho:</p>
<p>4º - Cantar bem baixinho.</p>
<p>Em seguida, a professora de apoio esclarece, dentro da atividade lúdica, que uma fada teria chegado à cidade e que a partir de então, cada morador poderia cantar a referida canção do jeito que soubesse e que quisesse cantar.</p>
<p>Após esta etapa introdutória, iniciam-se as discussões sobre as diferenças. Os assuntos abordados na discussão obedeceram a seguinte ordem:</p>
<p>- diferenças entre as plantas (por se tratar de um assunto que estava sendo estudado pelas crianças com a professora regente no período imediatamente anterior à realização da atividade em questão);</p>
<p>- diferenças entre as pessoas;</p>
<p>- diferenças entre os animais;</p>
<p>- diferenças entre as famílias;</p>
<p>- diferenças na escola.</p>
<p>Após a discussão sobre as diferenças, a professora de apoio afirma que a escola onde as crianças estudam é uma escola inclusiva. Ela pergunta aos alunos o que é uma escola inclusiva, com o intuito de relacionar o conceito de escola inclusiva com a valorização e o reconhecimento das diferenças humanas. As crianças, por sua vez, parecem compreender as relações conceituais que estão sendo estabelecidas, na medida em que respondem aos questionamentos da professora de apoio, afirmando que uma escola inclusiva é, por exemplo, “uma escola que aceita todas as crianças”, ou, “que as diferenças não podem ser dificuldades para ou outros”, “que a escola inclusiva pode aceitar qualquer tipo de pessoa ... deficiente” etc.</p>
<p>A professora de apoio, então, começa a discutir com os alunos o fato de todos nós apresentarmos dificuldades e facilidades na realização das atividades do cotidiano. Cada uma das crianças tem a oportunidade de falar sobre o que tem facilidade e o que tem dificuldade de fazer na vida cotidiana e/ou na escola. Por fim, a professora solicita que os alunos retornem às suas carteiras e escrevam ou desenhem sobre suas facilidades e suas dificuldades.</p>

No momento em que as análises sobre a prática, a partir da auto-observação, começaram a ser realizadas, levamos em consideração as reflexões que as participantes (PA1 e PR1) foram capazes de produzir, após terem visto a gravação em *video tape* de si mesmas e dos contextos inclusivos em que atuavam. Nessa situação dialógica, alguns trechos das negociações produzidas nas filmagens foram selecionados e, então, solicitamos que as participantes justificassem suas práticas, produzindo comentários acerca da observação de si mesmas no *video tape*.

Nessa ocasião, as participantes se viram diante da possibilidade de confrontarem-se com o seu próprio processo de ensino, ao mesmo tempo em que se apropriavam de um método para analisá-lo e discuti-lo com colegas e pesquisadora, conforme Hedegaard (2003) sugere. As participantes tiveram a oportunidade de revisitar suas práticas e, além disso, avaliarem suas decisões frente aos desafios impostos pelo cotidiano da inclusão escolar.

Os resultados dessa discussão apontaram para uma reflexão em torno da aplicação do projeto de sensibilização, bem como do cumprimento de seus objetivos. As participantes avaliaram a aplicação da estratégia de sensibilização de modo diferenciado. Para PA1, a turma estava “muito agitada” e por isso foi difícil produzir o fechamento da atividade em torno do conceito de escola inclusiva, através de suas relações com a valorização das diferenças humanas. PA1, então, sugere algumas modificações no planejamento, no que diz respeito à duração da atividade e formulação de perguntas dirigidas aos alunos, a fim de construir com eles os conceitos em questão.

Nessa situação de pesquisa, foi possível verificar uma mudança gradual em relação às concepções e práticas de aplicação da estratégia de sensibilização proposta por PA1. A participante se utiliza de uma estratégia de reflexão acerca da referida atividade, voltando-se para a análise dos seus próprios processos de raciocínio, visando alterar sua prática.

Nesse sentido, PA1 parece apropriar-se de um repertório diferenciado de conhecimentos em relação à atividade proposta por ela, e isto se tornou possível durante a visualização de suas próprias práticas em *video tape*, conforme expresso na seqüência dialógica que se segue.

(PA1) – *A gente acaba induzindo, porque, se a gente entrar perguntando o quê que é uma escola inclusiva, antes de refletir sobre as pessoas, sobre as famílias, sobre a nossa escola, como é que é a relação aqui, como é que... como é que as pessoas se relacionam, como é que é feito isso aqui, para depois perguntar... a gente achou que esse era o melhor caminho... (...) Ficou perdido. E, no final, a gente sempre fecha mesmo, explicando, falando, mais a gente não teve essa chance. De falar da proposta, explicar melhor.(...) E aí... Fica difícil, porque até a disposição do mobiliário... Tinha criança assim de costas, é difícil de você ver e prestar atenção, ainda mais menino naquela idade. Eu acho que a gente que falhou... Mesmo eles estando... Sendo a característica mais agitado e cansado, a falha... a falha foi nossa. (...) Eu achei que o fechá/... ficou faltando a gente fechar, entendeu? Essa é a minha opinião. No final, embolou um pouco, porque, como a turma já estava cansada... Nós vimos que as crianças já estavam cansadas, eu acho que ali... Naquele momento da facilidade ou... e da dificuldade, era ora de dar uma pausa... deixar os meninos beberem água, ir ao banheiro, até para eles... que é muito tempo sentado, muito tempo refletindo, muito tempo falando... se bem que a gente sabe que tem iniciar e terminar no mesmo... no mesmo tempo. Não dá para você voltar, porque acaba se perdendo, ainda mais menino pequeno, para você retomar aquele assunto... fica meio perdido. Então, o ideal é iniciar e terminar. Mas, no fechamento, eu acho que, no final, ficou muito solto, muito perdido, não deu para... para eles perceberem... até uma pessoa que tivesse de fora, qual era o nosso objetivo no final... Porque tumultuou...*

(PR1) – *Eu achei que foi muito participativo.(...) Agora, olha só... Eles são muito danados, são agitados, e isso tem me incomodado um pouco, porque eu tenho que ficar constantemente, 'Gente, presta atenção, presta atenção, presta atenção.'... Mas existe produção... Existe produção... Então, eu acho que, apesar de você ficar com a sensação de que não fechou, não fechou para você. Eu acho que, para eles, fechou.*

(Júlia) – *Em que sentido?*

(PR1) – *Pela própria participação deles. Porque, se ela [PA1] queria fazer eles entenderem que essa escola era uma escola inclusiva, que essa escola trabalha com as diferenças e que aceita as diferenças, isso estava no próprio discurso deles.(...) Tem que fechar com a fala do professor para ver se todo mundo entendeu? A gente sabe que não é cem por cento dos estudantes, nem com quatro, nem com cinco, nem com vinte e cinco, nem com trinta, nem com oitenta anos... que estão cem por cento lá, ligados naquilo que o professor está falando. Então, a gente sabe que a gente... conseguiu fazer com que muitas crianças se pronunciassem, outras que não se pronunciaram não significa que elas não estavam pensando sobre o que vocês estavam dizendo. Apenas não quiseram falar. Então, eu acho que a gente não tem essa obrigatoriedade de fechar uma atividade com uma fala nossa... mas, de repente, eles... pode muitas crianças terem ido para casa pensando nisso, conversado com a família, falado da atividade. Então, eu acho que, de certa forma... não tem que fechar... mas provocar... provocar alguma reflexão, provocar comportamentos, entendeu? Eu fiquei muito encantada com a fala deles... porque eu fiquei lá anotando,né?*

Já a professora regente (PR1), apresenta uma outra análise a respeito da atividade de sensibilização desenvolvida por PA1 em sua sala de aula. PR1 parece atribuir valor aos processos interativos, no momento da construção de conhecimentos e, sendo assim, observamos que ela se posiciona de maneira otimista em relação ao cumprimento dos objetivos da atividade proposta, no momento em que avalia a referida atividade como sendo produtiva, justamente por ter proporcionado um espaço de discussão e negociação de significados entre os alunos, no que diz respeito às relações que se estabelecem entre os conceitos de diferenças humanas e educação inclusiva.

Vale ressaltar que, durante o período letivo, PR1 é quem se encontra a maior parte do tempo com os alunos, já que é a professora regente da classe inclusiva em questão. Talvez seja por esta razão que a professora consegue avaliar a situação de aprendizagem, tendo em vista o processo de desenvolvimento de seus alunos, no momento em que verifica um aumento gradual na participação, embora considere sua turma como sendo uma turma de alunos que apresenta comportamentos de agitação e constante dispersão.

No nosso entendimento, a atividade proposta conseguiu trazer à tona uma reflexão aprofundada sobre as diferenças no contexto da família, da escola e entre as pessoas, de um modo geral, por parte dos alunos da referida classe inclusiva. Percebemos que, de fato, a turma passou por momentos de agitação e dispersão, muito embora tenha sido possível obter uma participação efetiva dos alunos que, por sua vez, demonstraram estarem envolvidos com a discussão, no momento em que traziam suas contribuições através de exemplos retirados de sua própria experiência pessoal.

Os alunos da referida classe inclusiva que - vale ressaltar - se encontravam em nível de 1ª série do ensino fundamental, quando esta pesquisa foi realizada, parecem se apropriar do conceito de diferença através dos conceitos cotidianos já formulados por eles em outras situações de interação.

Observamos, no entanto, que a condução da atividade, de fato, deixou a desejar no aspecto da realização de uma discussão mais aprofundada acerca das relações entre escola inclusiva e diferenças/deficiências humanas, embora tenhamos também observado que alguns dos alunos conseguiram estabelecer essas relações, no momento em que afirmaram que uma escola inclusiva é uma “escola que aceita todas as pessoas”.

Concordamos, pois, com a professora de apoio (PA1), quando esta localiza as falhas da atividade no fechamento da discussão em torno do conceito de escola inclusiva; muito embora consideremos que este fator não se caracterize como um impeditivo para que ela, em momento posterior, retornasse à referida classe, com o intuito de fazer avançar a discussão em torno das relações entre inclusão e diferenças humanas, utilizando-se de literaturas ou filmes que, por sua vez, se remetessem ao aspecto da deficiência e suas possibilidades de compensação por meio de uma mudança nos processos interativos, tal qual vemos ocorrer na história do *Patinho Feio* e do desenho animado, intitulado: *Procurando Nemo*, por exemplos.

Reconhecemos que a aplicação da atividade de sensibilização proposta por PA1 pode ser um ponto de partida para suscitar uma discussão sobre as relações entre escola inclusiva e diferenças humanas com crianças no início de sua escolarização; muito embora chamemos a atenção, conforme já exposto, para as possíveis armadilhas que o conceito de diferença pode provocar.

Sugerimos, desse modo, que a escola faça uma constante reflexão crítica sobre as diferenças que estão sendo acolhidas em seu espaço, a fim de que os profissionais envolvidos possam refletir sobre as especificidades inerentes a cada uma delas, tanto do ponto de vista dos quadros clínicos da deficiência e da leitura e discussão dos documentos produzidos pelo MEC/SEESP - que visam dar sustentação ao argumento por uma política pública de educação inclusiva - quanto do ponto de vista da própria expressão social e individual que a deficiência adquire em relação à pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais, bem como suas possibilidades de compensação, por meio da reestruturação dos meios mediacionais, conforme Vigotski (1995) propõe.

- Reconhecimento e valorização da diferença por meio da contextualização das necessidades educacionais especiais

O segundo grupo de concepções que, de acordo com as participantes, contribui com a reestruturação do trabalho pedagógico na escola inclusiva, gira em torno da contextualização da deficiência, com o intuito de adaptar a realidade educativa às necessidades especiais dos alunos, avançando na criação de instrumentos mediadores, capazes de fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse enquadramento (*frame*) de análise, as participantes discutem as condições e os empecilhos ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, embora, em alguns momentos, pareçam resvalar para abordagens apriorísticas - expressas por meio de concepções que tendem para o argumento em torno da maturação das funções psíquicas - também depositam algum valor no processo de desenvolvimento como decorrente das condições sociais de aprendizagem, conforme Vigotski (2001) propõe. As participantes atribuem alguma

significação ao papel da intervenção pedagógica, conforme podemos verificar no turno que se segue:

(PR1) – *Porque eu acho que, quando eu era leiga, que você ouvia falar dos deficientes, você associava com não aprendizagem. () ‘Ah, é deficiente mental? () então não aprende.’ E, quando eu comecei a ter experiências com essas crianças, que eu vi que elas aprendiam, aí eu comecei a questionar o conceito que eu tinha então, né? E eu tenho implicância com essa palavra (dificuldade), eu não gosto dela. Porque eu percebo que, muitas vezes, aquilo que a gente diz que é dificuldade não é uma dificuldade. É uma possibilidade de fazer de forma diferente. (...) Que, na verdade, esse observar é que vai me dar as dicas de que eu vou fazer. Então, eu tenho que aprender com ela o que eu vou fazer... para ela aprender, né? Então, eu acho que tem que ter esse foco. Eu não gosto muito dessa coisa de falar de dificuldade de aprendizagem, eu gosto de falar de aprendizagem, né? Então, tá: a J não está conseguindo aprender a fazer divisão. Então, vamos ver o quê que está pegando, para ela aprender (...) Será que é uma dificuldade? Ou será que ela, nas próprias condições de desenvolvimento, ainda não atingiu esse nível que essas [outras] crianças têm?*

Assumimos que a enunciação acima pode se constituir como um indicador de mudança nas crenças em relação ao funcionamento psíquico do sujeito e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas dirigidas aos alunos que apresentam necessidades especiais, na medida que as participantes começam a considerar as propostas educacionais inadequadas como empecilhos ao desenvolvimento, conforme aponta o turno a seguir:

(PA2) *Porque a preocupação da gente o quê que é? É porque está tudo mundo dando conta, e aquele não está dando? Então, a gente acha que o que não está dando é que tem que acompanhar os outros. Não, cada um acompanha... o que está indo, vai por si só... e a gente sabe que você pode até dar uma atividade que ele vai acompanhar, mas a sua preocupação tem que ser aquele outro lá, o quê que está acontecendo com aquele outro lá, que ele não está acompanhando, o quê que eu estou fazendo que não está permitindo que ele possa... não acompanhar os outros, mas pelo menos que ele possa prosseguir... avançando do jeito dele... dele mesmo, mas que ele consiga avançar. Se não está avançando, o quê que está impedindo ali? Pode ser uma coisa... pode ser impeditivo emocional, pode ser de planejamento, rever planejamento, pode ser até as questões externas mesmo, tem que ver tudo.*

As participantes também questionam o modo como as avaliações psicopedagógicas têm sido produzidas no espaço escolar e começam a discutir, parecendo compreender as implicações de tais avaliações para o desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – aspecto que também é considerado por nós como um indicador de mudanças, que pode contribuir com o bom funcionamento da escola inclusiva, já que tais perspectivas de análise se contrapõem ao modelo médico-biológico de determinação da deficiência, em detrimento da adesão às estratégias de avaliação mais voltadas para a construção social do ser.

Ainda sob essa perspectiva, as participantes parecem compreender os processos de rotulagem advindos de uma abordagem exclusivamente clínica das necessidades educacionais especiais. As participantes parecem direcionar sua fala para a compreensão acerca da determinação social da deficiência, bem como suas implicações para o desenvolvimento do

sujeito, conforme podemos identificar nos trechos de conversação expressos na troca de turnos a seguir:

(PR1) – *É porque o professor tem uma tendência muito grande àquilo que o médico fala... acabou. Então, se o médico fala, ‘Ó, esse menino tem esse tanto olêolêolê...’, ‘Ah, coitado, não vai aprender nunca.’*

(...)

(PR1) – *‘Ah, esse menino não vai aprender... Com esse tanto de problema que ele tem!’ (...) É, eu tenho esse receio, né? Porque eu acho que, dentro da Educação, tem muito peso, muito forte da área clínica na Educação, tudo tem que ter laudo... tem que comprovar isso, tem que comprovar aquilo para poder aprender... tem que ter... então, eu tenho um pouco de receio disso.(...) É que um discurso hospitalar pese tanto que... ‘Ah, como que esse sujeito vai aprender, com esse tanto de problema?’*

(PA1) – *Que limite as possibilidades, né?*

(PR1) – *É mais ou menos por aí. Não é negando a área médica, não é negando a biologia, não é negando. Mas é com esse cuidado.*

(...)

(PA1) – *Olha, ele foi avaliado de causa... inespecífica, eu não sei... ele foi avaliado... e está sendo reavaliado esse ano. A gente não gosta assim de... de falar muito assim, de colocar que é deficiência mental, mas até então...*

(Júlia) – *Ele tem necessidades educacionais...*

(PA1) – *Exatamente. (...) Agora, se é isso mesmo... até a gente mesmo fica assim, na dúvida, né?*

Na seqüência acima, PA1 faz também um relato que se dirige para o questionamento acerca da avaliação diagnóstica de um determinado aluno. A professora parece discordar da avaliação proposta, já que parece apoiar-se nas condições sociais da deficiência em consonância com o desempenho diferenciado, apresentado pelo referido aluno, em outras situações de aprendizagem.

As atuais definições para a deficiência mental (AAMR, 2002) também caminham em direção à determinação social do conceito de deficiência, na medida em que apontam para a interação entre as funções orgânicas, as atividades do sujeito e a participação social, no momento da realização da avaliação psicopedagógica. De acordo com Batista & Mantoan (2005),

o importante dessa nova definição é que ela destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e ao meio re-situando-se entre as demais e rompendo o seu isolamento. Essa definição motivou a proposta de substituir a

terminologia ‘pessoa deficiente’ por ‘pessoa em situação de deficiência’ (p.10).

Mesmo considerando as condições sociais de desenvolvimento da deficiência, as práticas atuais de diagnóstico - no nosso entendimento – parecem ainda não conseguir dar conta do desafio de propor uma avaliação precisa acerca das necessidades educacionais dos alunos encaminhados às equipes psicopedagógicas, já que tais avaliações situam-se no limiar entre a normalidade e a patologia. Existe uma dificuldade na delimitação dos elementos que, de fato, contribuem para a determinação do diagnóstico. O que faz com que interpretações equivocadas sejam produzidas, favorecendo, com isso, os processos de rotulagem. Tais processos tendem para a culpabilização da criança e/ou da família pelas dificuldades de aprendizagem, sem levar em consideração as situações em que a deficiência se manifesta, bem como as possibilidades criativas de reestruturação do ambiente escolar, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, de um modo geral.

Chamamos a atenção para o fato de as equipes de avaliação psicopedagógica - diante da dificuldade de se atribuir um conceito para a deficiência mental - correrem o risco de novamente resvalarem para o modelo biológico, transferindo para a clínica médica a responsabilidade pela determinação do diagnóstico; talvez pelo simples fato de não desejarem se comprometer com a avaliação dos alunos, já que não possuem mais critérios “exatos” para trabalhar.

Nesse caso, é preciso que tais equipes de avaliação se utilizem de muito bom senso, a fim de que não resvalem nem para o total relativismo – que caminha em direção aos processos de neutralização ou redução do conceito de diferença/deficiência - nem para a exclusiva determinação médico-biológica do diagnóstico. Eis o desafio das equipes de avaliação psicopedagógica na atualidade.

De todo modo, julgamos ser importante que a sociedade – ao menos na figura da comunidade científica - tenha conseguido produzir uma reflexão mais aprofundada a respeito das condições sociais de desenvolvimento da deficiência, ampliando seu espectro de análise através do atrelamento de concepções sócio-psicológicas a esse conceito, conforme as participantes do estudo exploratório também parecem fazê-lo.

Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento (Batista & Mantoan, 2005, p.11).

A vantagem é que essa nova proposta caracteriza-se justamente pela intenção de romper com os processos de rotulagem advindos de concepções biologizantes que, por sua vez, tendem a medicalizar o fracasso de diversas crianças, as quais são consideradas incapazes de atender às expectativas da escola, tal qual ela se apresenta, sem que nos proponhamos a realizar modificações intencionais nas práticas realizadas em seu interior.

Segundo Vigotski (2001), quando se observa, por exemplo, a importância da zona de desenvolvimento proximal, o diagnóstico psicopedagógico, e mesmo a avaliação escolar, se liberta de uma categoria estática, retrospectiva e caminham em direção ao desenvolvimento

potencial do sujeito, a partir de uma concepção muito mais dialética e prospectiva, já que aquilo que a criança é capaz de fazer hoje, com ajuda de adultos ou colegas mais experientes, ela será capaz de fazer sozinha amanhã, desde que os meios mediacionais sejam estruturados para atender suas necessidades educacionais.

Nota-se, no entanto, que se o funcionamento psíquico é concebido, por exemplo, em torno da abordagem mecanicista/empirista/behaviorista (S-R), ou mesmo em torno da abordagem apriorística/organicista/maturacional, a idéia de um conhecimento que é produzido na interação entre os sujeitos, em atividades coletivas, continua a ser abdicada em nome de uma prática educacional voltada tão somente para o grau de eficiência ou deficiência intelectual, situada no próprio sujeito, e não para o nível de assistência adequado às potencialidades e limitações existentes em cada um de nós.

Nesse caso, o sujeito passa a ser visto como deficiente, na medida em que é considerado o culpado por não ter reproduzido o comportamento que lhe foi solicitado, seja em função de sua suposta imaturidade intelectual, seja em função de não responder passivamente aos estímulos que lhe são apresentados.

Sobre este aspecto, Barbosa (2000) e Beyer (1997) argumentam – seguindo as postulações da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano (Vigotski, 2001) - que toda avaliação deve ter um caráter dinâmico, voltado para uma análise prospectiva das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao invés de se caracterizar como uma mera retrospectiva da aprendizagem alcançada (ou não alcançada) por ela.

Isto implica na necessidade de o profissional de educação saber atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, estabelecendo, com isso, um vínculo que favoreça o aparecimento de atitudes de confiança e cooperação recíprocas. Implica num processo de desencadear zonas de desenvolvimento, partindo-se, inicialmente, da descoberta dos canais de acesso a essa mesma criança – isto é – daquilo que a mobiliza, que a motiva, que é relevante para ela, com o intuito de, em seguida, fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da confrontação, da problematização de sua ação, por meio da dialogia expressa na intervenção pedagógica.

Nesse sentido, um bom diagnóstico, assim como uma boa aula, não estariam, desse modo, centrados, nem na figura do professor/investigador, nem na figura do aluno, mas na dimensão dialógica existente no processo de significação das metas culturais, no momento da produção do conhecimento.

No aspecto da contextualização da deficiência, que também se dirige para o enfrentamento das questões relacionadas à valorização das diferenças no espaço da escola inclusiva - no sentido da solução de problemas a partir da dimensão da sala de aula - as participantes parecem operar com segurança com os conceitos de adaptação curricular e de modelo de suporte, caracterizado pela definição dos apoios. Os turnos a seguir refletem com clareza o posicionamento das participantes em relação a essas questões.

(PA1) - Eu acho que não tem outro nome, é apoio mesmo. Porque a gente apóia a direção, a gente apóia... é servidor... por exemplo, se der um problema, como ele... O L estava mexendo na enceradeira, então, o servidor logo já chama a gente, tenta interferir, como tentaram, né? Para ele não se machucar, não... e, ao mesmo tempo ela já chama a gente, já tem um olhar diferenciado, na hora de falar, de dirigir, para conversar com eles, né? Também com os servidores, então eles sabem mais ou menos, o que representa, tem aquele cuidado, a Dona C, de

não deixar comida sobre o balcão, porque sabe que, se deixar, o L vai lá e pode comer as sobras, entendeu? A escola todinha... é uma parceria assim, não é um trabalho isolado, não dá para trabalhar sozinho, que o aluno não é só meu, nem é só da professora regente, é da escola. Então, é um abraço da escola. Do porteiro à... ao servidor do banheiro, à merendeira, de todo mundo. (...) Então... é uma coisa combinada mesmo. Não adianta só eu, sozinha, ou eu, a minha companheira, minha colega, ou só a professora regente assumir esse compromisso. É um compromisso de todo mundo, né?

(...)

(PR1) – Agora, o quê que eu sinto aqui nesse espaço, nessa escola? Segurança. Porque, como o trabalho é feito em equipe, eu não me sinto sozinha. Então, eu acho que isso, para o professor, é fundamental. Porque, como eu já tenho um bom tempo de Secretaria de Educação, eu ouvia muitas colegas me dizerem isso: ‘Eu não dou conta. Ninguém me ajuda! Como é que vai chegar no final do ano, e o menino vai ser reprovado, e isso...?’ Entendeu? E aqui, a gente tem esse apoio, essa ajuda, né?

Nos turnos acima existe uma fala convergente entre as participantes, no sentido de uma significação partilhada, que caminha para além da queixa em torno das más condições de trabalho e remuneração – algo que parece ter se tornado um lugar comum na fala dos professores, de um modo geral. As professoras se referem à sua própria realidade escolar com satisfação – o que também pode ser considerado um indicador de mudança nas concepções e práticas produzidas, ao menos no espaço investigado de aplicação da educação inclusiva.

Vale ressaltar, entretanto, que a Escola 1, selecionada para a realização do estudo exploratório, é considerada uma escola com mais recursos, em todos os sentidos. As participantes valorizam o seu ambiente de trabalho, talvez por se tratar de uma escola situada em uma região privilegiada do Plano Piloto de Brasília.

Um último aspecto relacionado à contextualização da deficiência, que também nos chamou a atenção, diz respeito ao modo como as participantes se vêem dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na perspectiva da dimensão institucional de solução de problemas.

Conforme já explicitado na descrição dos resultados, a dimensão institucional de solução de problemas relaciona-se com o papel que cada profissional deve desempenhar na escola inclusiva, bem como suas implicações para o entendimento acerca das necessidades educacionais especiais. Relaciona-se com a identidade profissional, com o modo como as participantes atribuem significação ao seu papel no contexto mais amplo e, ao mesmo tempo, individual da política pública de inclusão. De acordo com Bruner (2001), “o modo como qualquer indivíduo forma sua interpretação relativa a questões de interesse público geralmente o envolverá em um conflito de interesses e identidades” (p.37).

Na seqüência de enunciações abaixo, as participantes discutem e avaliam o perfil do profissional que atua em escolas inclusivas e como esse mesmo profissional explica sua trajetória e suas práticas; como se situa e se identifica em relação ao que é proposto pelas políticas públicas de educação. Além disso, realizam uma auto-avaliação sobre suas práticas, tentando justificar suas origens.

(Julia) – *Então, você se considera assim ... como uma referência?*

(PA1) – *Ah, eu não acho que... que é referência (a gente não). Porque é a escola toda. Não existe uma referência. Existe a escola, porque a gente sozinho não é nada.*

(...)

(PR1) - *Esse medo eu nunca tive... só que, também, eu não. Tive que aprender na marra, né? (eu) não tinha experiência. Eu tive que construir. Mas, medo de trabalhar com criança do ensino especial, com criança nenhuma, eu nunca tive. Porque eu acho que eu tenho uma natureza inclusiva. Então, me incomoda quando eu vejo alguém sendo excluído. (...) E eu tenho essa coisa mesmo, quando eu vejo que... que tem um lado que está mais fraco, a minha tendência é ir defender o lado que está mais fraco, né?*

(...)

(PA1) – (...) *Inato, é uma coisa da pessoa, é a postura da pessoa, é o compromisso, comprometimento, a visão mesmo de mundo, né? De querer compartilhar, de querer dividir, de querer estar junto, de acolher o outro (...) Ah, eu acho que é...Sabe o quê que eu acho que é muito? É a convivência. Então, na minha vida, pessoal mesmo, eu já tive... eu estudei, de terceira série, até a... até o último ano do segundo grau, numa escola que tinha uma aluna que tinha paralisia, entendeu? Era cadeirante, então, eu acho que também isso, o convívio ali, né? Acho que pesa muito também. (...) Agora, eu acho que essa experiência de conviver com a pessoa com qualquer tipo de diferença, isso é que é... é essa experiência que a gente proporciona, né? O outro lado, fazer com (outras) crianças do ensino regular. (Para você ver)... Porque o que me marcou foi justamente isso...Esse convívio, por quê que acabei escolhendo...? No fundo, no fundo, até inconscientemente você já começa, porque (é a minha vida)... Eu freqüentava a casa dessa criança... a gente ficou adolescente juntas, nós fizemos grupo jovem juntas, agora, era uma escola particular, e, também, trabalhava muito valores, não... naquela época não trabalhavam diferenças, nada disso, mas assim... valores, atitudes, a postura, a solidariedade, trabalhava muito esses aspectos assim, era uma escola de ordem franciscana...*

(...)

(PR1) – *Pois o meu ganho, então, é sendo professora. Que eu não tive essa experiência da PA1... de ter esse contato, né? E estou tendo enquanto professora. E acho que eu tenho aprendido muito, muito mesmo.*

(...)

(PA1) – *E o professor, ele... não que ele ache, eu percebi isso, que a capacitação é que vai determinar o tipo de atendimento, como que vai ser o seu dia-a-dia. Isso não determina. Isso é a construção do dia-a-dia, cada aluno é uma experiência nova... não existem receitas, isso tudo eles estão conscientes...*

(...)

(Júlia) – *Se aprende a ser inclusivo?*

(PA1) – *Aprende. Eu acho que aprende, e muito. Agora, passa muito, também, pelo querer, né, PR1?*

(PR1) – *Com certeza. Tudo na vida.*

(PA1) – *A pessoa estar aberta às novas experiências, estar aberta à novos desafios, quem não está assim, quem se fecha muito... não é que é impossível, mas é mais difícil você conseguir.*

Nas enunciações transcritas acima, verificamos que a identidade profissional das participantes no âmbito da escola inclusiva é justificada tendo em vista tanto os fatores apriorísticos, relacionados à concepção de uma “natureza inclusiva”, como também a uma identidade em constante processo de construção, decorrente da história pessoal e profissional. Verificamos ambivalências nas falas acima; muito embora tenhamos que admitir que as contradições façam parte do processo de desenvolvimento humano e que as pessoas encontram na linguagem aplicada em processos interativos, um instrumental para a reflexão e aprofundamento da argumentação, tal qual ocorre nas elaborações discursivas transcritas.

A abertura para novas experiências, conforme aponta PA1, parece ser um caminho frutífero, no momento em que profissional que atua em escolas inclusivas procura se revestir de uma flexibilidade na elaboração do planejamento das atividades acadêmicas e, também, na própria intervenção pedagógica. A flexibilidade de ação, segundo as participantes, se caracterizaria por uma espécie de instrumento de combate à resistência, já que muitos professores se mostram dessa maneira, justamente, ou porque não sabem, ou porque não desejam organizar seu trabalho de maneira flexível e adaptada às necessidades educacionais de seus alunos, de um modo geral. Trabalham apenas com a perspectiva de homogeneização das atividades e dos próprios alunos.

- Origens da exclusão: as barreiras atitudinais

De acordo com as participantes, o processo de exclusão de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais se explica em decorrência de barreiras, as quais se configuram por meio da resistência, isto é, da não aceitação da deficiência, enquanto elemento presente na transição para o modelo escolar inclusivo. A resistência, segundo as participantes do estudo exploratório, resulta do que elas denominam de barreiras não somente arquitetônicas, como, também, atitudinais. Tais barreiras justificam-se, conforme já explicitado, pelo fato de a política pública de inclusão, no momento de sua implantação, não ter sido amplamente discutida e, além disso, segundo as participantes, ter sido apresentada de modo impositivo para muitos dos professores que atuam em escolas inclusivas. Esse fator é considerado pelas participantes como uma das razões para a resistência dos professores, decorrente, também, da falta de informação e insegurança em relação ao desenvolvimento do trabalho com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. Os turnos a seguir corroboram com a discussão acima.

(PA1) – *Olha, só... aqui era uma escola já integradora... há mais de quinze anos. Já trabalhava... Quando eu cheguei aqui tinha até deficiente visual. Só que uma coisa é você já trabalhar com aquilo que você conhece... e, de repente, vir outras questões, outras situações,*

outras crianças, então, eu acho que isso desestabiliza, né? (...) Agora, aqui, no início... aqui, a gente percebeu assim: no início da inclusão, realmente, algumas equipes de diagnósticos estavam fazendo como se fosse uma triagem mesmo. Então, quem... quem era o nosso aluno? Que vinha para a inclusão, quem era o nosso aluno? Qual era o perfil desse aluno? Quem estaria em condições de vir realmente? Vamos esvaziar o Centro [de ensino especial]? Então, eu acho que a própria organização do projeto, na época, ficou... eles mesmo... quem participou, ficou na dúvida mesmo, porque umas equipes saíam esvaziando os centros e mandando todo mundo, eu acho que foi isso que apavorou os professores também...

(...)

(PR1) – Do grupo que eu fazia parte na época, houve uma aceitação de uma parte e resistência de outra parte. Mas eu... eu penso, hoje, que essa resistência era o medo, era o medo do novo. Mas, então o grupo ficou meio repartido. Uma coisa foi boa na época, que eu lembro... a tal da redução de turma. Então a gente vai poder trabalhar com menos crianças. Isso... era uma coisa boa, né? Mas o receio, a resistência... Quando começou o ano, algumas professoras não queriam... preferiam até turma maior, para não ter que pegar menino do ensino especial, porque não sabiam o que fazer.(...) Eu não vi como uma questão biológica não. Posso estar enganada, né? Mas, a minha leitura, na época, do grupo que resistiu, era mesmo medo de não dar conta de ensinar. Porque achavam que eles fossem... tivessem muita dificuldade de aprendizagem, talvez. E aí... quais seriam as crianças que iriam para a escola? Deficiência mental... né? (...) Então, se a gente não tinha contato com aquele que era dito deficiente mental, a gente fazia uma imagem... uma imagem do que poderia ser, né? E aí, eu penso que, por conta dessa imagem, houve o medo, o receio de não dar conta.

(PA1) – Ah, meu grupo é um grupo diferente, né? que é o pessoal que já estava participando mesmo... na época, eu trabalhava como itinerante, num horário, o outro no CIEE, com o (.). Então, muitas pessoas achavam que havia a possibilidade de realmente conseguir fazer... levar isso a frente... mas existia um grupo também, tão resistente, mas assim, achava que era uma utopia, né? Que ia ser muito difícil executar isso, principalmente... assim, em se tratando porque, no início, a idéia que a gente tinha é que iriam esvaziar todos os centros. Então, o próprio pessoal do centro disse para gente: ‘Gente, como é que esses meninos vão dar conta de estar lá dentro, e das pessoas, que não conhecem a realidade deles, de conseguir se adaptar e organizar todo o espaço escolar para eles?’ Então, houve muito assim, um grupo achava que... conseguiria e o outro achava que era um pouco de utopia, era uma coisa assim bem... ainda tipo mesmo uma utopia mesmo, um sonho, né?

Atualmente, as professoras afirmam estar realizando uma avaliação sobre as concepções e práticas inclusivas desenvolvidas no espaço da escola. Tal avaliação parece concentrar-se numa estratégia de enfrentamento que visa tratar da questão da inclusão escolar com franqueza e, abertamente, nas discussões originárias de reuniões coletivas com todos os integrantes da comunidade escolar. Parece que esta tem sido uma necessidade que se coloca para essa comunidade após cinco anos de instituição da escola inclusiva no Distrito Federal, conforme expresso no turno a seguir:

(PA1) – *Discutir mais sobre inclusão. Eu acho que fica uma coisa assim muito...Assim, tem algumas coisas ainda camufladas, tem gente que ainda, eu acho que precisa colocar mais para fora, tem muita coisa ainda, entendeu? Para a gente conversar, para refletir...(...) Até para rever, pôxa, são cinco anos já, gente, isso é coisa... É construção, então, o quê que está acontecendo? Como é que está isso aí? Então, discute, sentar mesmo, e ter disposição para sentar e discutir mesmo sobre isso, falar sobre isso... Como é que está sendo dentro de sala de aula... o trabalho está bom... Não é só uma avaliação, é ver como é que está mesmo... Acaba sendo uma avaliação...*

Essa atitude de reflexão coletiva e constante auto-avaliação das concepções e práticas parece se constituir como uma forma interessante de se retroalimentar o processo educativo, tendo em vista as novas situações de interação que vão surgindo no contexto da escola inclusiva.

Uma outra argumentação apresentada no estudo exploratório, que chamou-nos a atenção, refere-se ao fato de as participantes afirmarem que não existe uma unidade em relação às práticas desenvolvidas pelas escolas inclusivas situadas no Plano Piloto de Brasília. Para as participantes, cada escola inclusiva tem organizado o trabalho pedagógico de uma forma diferente, conforme expresso no turno a seguir:

(PA1) *A gente aqui tem uma forma de trabalhar, né? E todo ano também a gente muda. Esse ano, nós já colocamos algumas prioridades, coisas mais porque a gente vai vendo, até pela própria realidade, o próprio contexto, as próprias crianças, né? Que demandam mais atendimento, uma forma de atendimento diferenciada... então muda muito. Agora, a nossa característica é outra. Quando a gente se reúne, nós, professores de sala de apoio, a gente vê como é diferente, cada escola funciona de um jeito, tem um projeto específico, tem uma forma de atendimento específico, tem gente que não dá atendimento em sala de aula, só faz no horário inverso, cada escola tem a sua característica.*

Uma última análise gira em torno, justamente, das configurações que a escola inclusiva adquire, a depender do espaço em que ela está sendo implantada. Se por um lado essas diferenças podem ser fruto de uma administração central mal estruturada que, por seu turno, pode não estar dando conta das estratégias de definição de apoio, de maneira unificada – por outro - isso pode ser um indicador de que a administração central acredita na autonomia das escolas, no que diz respeito à organização de suas próprias atividades, no sentido de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, de acordo com suas próprias demandas e concepções pedagógicas.

Há que se cuidar, no entanto, para que as informações acerca da política pública de inclusão estejam sendo repassadas de maneira adequada em relação à questão dos direitos humanos à participação social, a partir da reorganização intencional do espaço escolar. Caso contrário, poderemos estar mudando apenas de nomenclatura sem, contudo, possibilitar uma reflexão mais aprofundada acerca das concepções e práticas que poderão conduzir-nos efetivamente ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

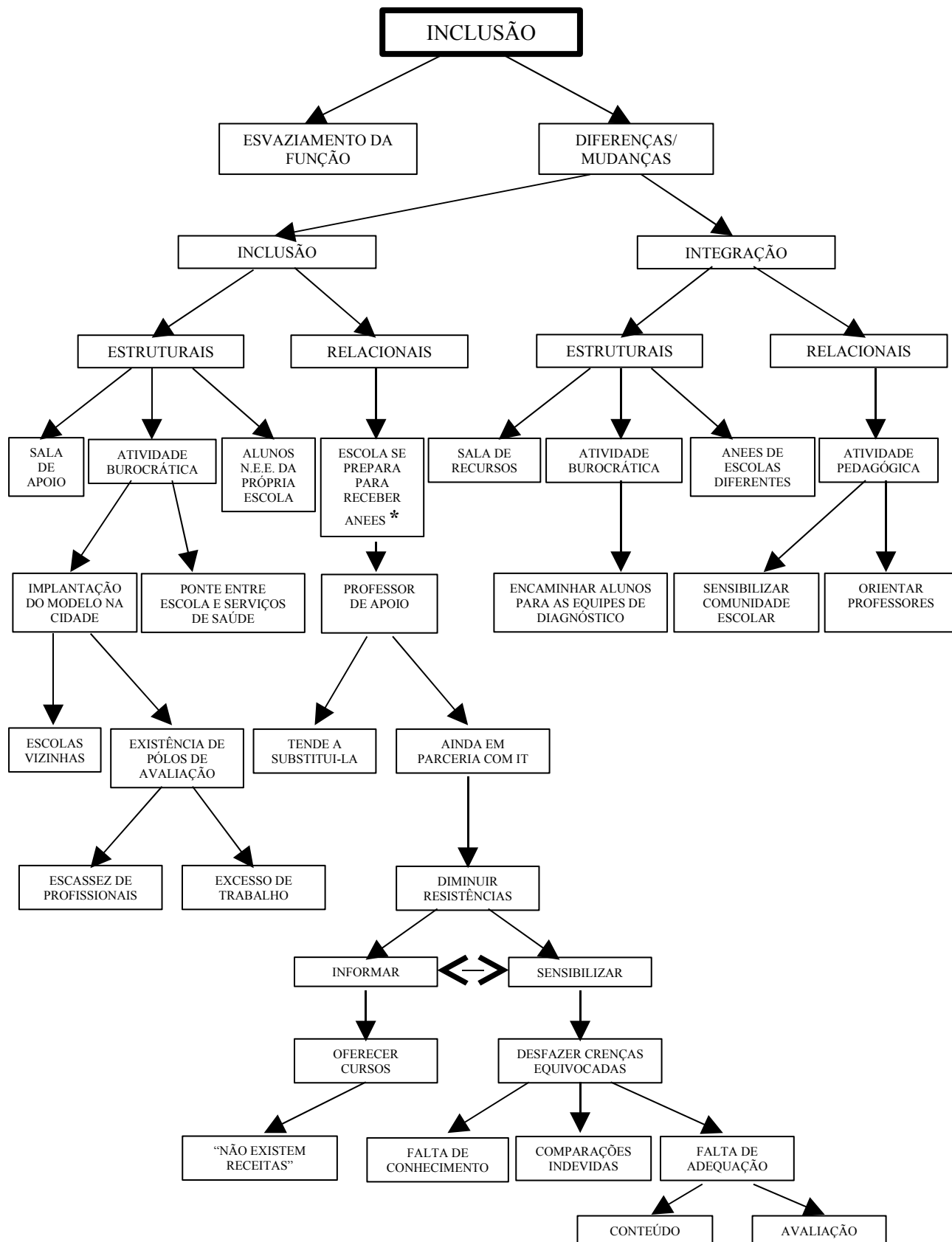
No contexto deste trabalho de pesquisa, a etapa de estudo exploratório - que ora acabamos de apresentar – teve por objetivo a realização de um levantamento acerca das concepções e

práticas de professores, com o intuito de avançarmos para as significações produzidas em três estudos de casos, tomando-se como ponto de partida as significações produzidas no estudo inicial. Em síntese, as concepções e práticas apresentadas no estudo exploratório, situaram-se, resumidamente, em três eixos temáticos, a saber:

- 1- A necessidade de adaptação do espaço escolar, do ponto de vista arquitetônico e, principalmente, do ponto de vista da intervenção pedagógica, com o intuito de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos – isto é – o reconhecimento de que é possível alterar o funcionamento psíquico de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sentido de fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio da reestruturação dos meios mediacionais, expressos por intervenções pedagógicas específicas;
- 2- A necessidade de se contrapor ao processo de exclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no contexto da escola regular, por meio da valorização e reconhecimento das diferenças humanas, embora tendendo para a neutralização ou redução do conceito de diferença que se expressa na deficiência;
- 3- A existência de uma identidade profissional marcada por explicações apriorísticas, decorrentes de uma “natureza inclusiva” expressa no perfil profissional, bem como a existência de concepções que se dirigem para o reconhecimento de um processo de identidade em constante transformação, por meio da ação e reflexão.

Passaremos, a seguir, para os procedimentos de descrição e análise de resultados pertinentes aos três estudos de casos realizados em Sobradinho - DF. Tais procedimentos de descrição e análise de dados possuem uma organização que se propõe a seguir a mesma ordem com que foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas individuais – isto é - com a professora itinerante (IT), em primeiro lugar, com a professora de apoio 2 (PA2), em segundo e, por último, com o professor regente 2 (PR2).

MAPA 2 – ESTUDO DE CASO 1
PROFESSORA ITINERANTE (IT)



* Alunos com necessidades educacionais especiais.

TEMAS, SUB-TEMAS E SUAS DEFINIÇÕES

O quadro abaixo (nº VII), destaca a definição dos temas e sub-temas que parecem estar regulando as demais significações produzidas pela professora itinerante (IT), participante do estudo de caso 1.

<p>- Inclusão – Refere-se aos atributos ou traços de significação que compõem o conceito complexo de inclusão no momento atual, bem como as crenças ou concepções que dão sustentação à prática de educação inclusiva, tendo em vista as mudanças que se fazem necessárias tanto no espaço escolar, como fora dele.</p>
<p>-Esvaziamento da função – Diz respeito à perda de sentido da função de professor itinerante, no momento em que a política pública de inclusão escolar estiver totalmente estruturada na localidade X.</p>
<p>- Mudanças/Diferenças - Refere-se a uma análise comparativa produzida pela participante, com o intuito de focalizar as mudanças e diferenças estruturais e relacionais provenientes dos modelos de integração e inclusão. Trata-se de uma confrontação entre os dois modelos, do ponto de vista da atuação do professor itinerante em suas interações com professores de apoio e professores regentes.</p>
<p>- Mudanças estruturais na inclusão – Diz respeito às modificações na estrutura da escola realizadas a partir da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X. Tais mudanças implicam na criação da sala de apoio, no exercício de atividades burocráticas específicas por parte do professor itinerante, frente à implantação do modelo de inclusão na localidade X, bem como na reestruturação do espaço escolar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na própria a escola.</p>
<p>- Mudanças/diferenças estruturais na integração – Implica no acompanhamento dos professores da sala de recursos, no desempenho de atividades burocráticas relacionadas ao encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem para as equipes de diagnóstico, bem como na promoção do contato entre alunos com necessidades educacionais especiais de escolas diferentes e professores de sala de recursos, a fim de que tais alunos possam receber o atendimento psicopedagógico, em horário contrário ao das aulas na escola regular (integração total), na escola onde se situa a referida sala.</p>
<p>- Atividade burocrática no modelo de inclusão – Contempla aspectos relacionados às atividades desenvolvidas pelo professor itinerante, no que diz respeito à tarefa de implantar o modelo de escola inclusiva na localidade X, bem como a de promover o contato entre as escolas inclusivas e os serviços de saúde.</p>
<p>- Implantação do modelo na cidade – Diz respeito aos critérios utilizados na designação das escolas que se tornaram inclusivas a partir do ano letivo de 2005. Os critérios utilizados foram: 1)- a existência de escolas em nível de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que estivessem situadas próximas umas das outras – escolas vizinhas - e que, por sua vez, possuíssem uma adequação arquitetônica, a fim de que pudessem ser designadas como escolas inclusivas, permitindo ao aluno com necessidades educacionais especiais a conclusão do ensino básico em escolas inclusivas próximas de sua residência; 2)- Existência de equipes ou pólos de avaliação psicopedagógicas, compostas por psicólogos e pedagogos.</p>
<p>- Existência de pólos de avaliação – Trata-se de um dos critérios utilizados na designação de escolas inclusivas, dentre as demais unidades escolares existentes na localidade X. Tal critério</p>

esbarra em alguns problemas, mediante a necessidade de sua total efetivação, tais como a **escassez de profissionais** habilitados ou interessados em atuar na área de avaliação psicopedagógica, bem como o **excesso de trabalho** por parte de tais equipes, proveniente das demandas locais, e que tende a tornar moroso o processo de diagnóstico.

- **Mudanças relacionais na inclusão** – Refere-se às mudanças nos processos de interação, como resultado da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X. A principal mudança, segundo a professora itinerante, refere-se à importância de a escola se preparar para receber alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

- **A escola se prepara para receber ANEES** – Refere-se à criação de estratégias que visam adaptar o sistema escolar às necessidades educacionais especiais dos alunos. Um dos indicadores do processo de preparação da escola frente à implantação do modelo de escola inclusiva, concentra-se, segundo a professora itinerante, nas práticas desenvolvidas pelo professor de apoio.

- **Professor de apoio** – Diz respeito ao profissional de apoio à inclusão que, por sua vez, **tende a substituir a professora itinerante**, no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho de orientação pedagógica aos alunos e professores. Este trabalho **ainda ocorre em parceria entre a professora itinerante e a professora de apoio**, até que esta última se sinta com maior segurança no desempenho de suas atividades dentro da escola inclusiva em que atua.

- **Diminuir resistências** – Trata-se de uma das principais funções que a professora de apoio deve desempenhar ainda em parceria com a professora itinerante. Refere-se à função de **informar e sensibilizar** a comunidade escolar, visando o sucesso da inclusão. A informação surge no sentido da **oferta de cursos** para professores de escolas inclusivas, ao passo que a sensibilização implica na necessidade de se **desfazer crenças equivocadas**, no que diz respeito à falta de conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais, por parte dos integrantes da comunidade escolar, no sentido de se evitar **comparações indevidas** entre os alunos, bem como a **falta de adequação do conteúdo** e do processo de **avaliação** pedagógica.

- **Mudanças/Diferenças relacionais no modelo de integração** – Diz respeito à **atividade pedagógica** desempenhada pelo professor itinerante no modelo de integração, diferentemente do que passa a ocorrer com a implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X. Tais atividades pedagógicas implicam na função de **sensibilizar a comunidade escolar** dentro do modelo de integração total, assim como a de **orientar diretamente os professores**, já que nesse modelo, a figura do professor de apoio ainda não estava prevista.

- **“Não existem receitas”**- Argumento utilizado para rebater as críticas de professores aos cursos de capacitação em educação inclusiva oferecidos pelas professoras itinerantes da localidade X. Trata-se do reconhecimento de que não existem medidas prescritivas em educação.

SUMÁRIO/MAPA 2

– ESTUDO DE CASO 1 / PROFESSORA ITINERANTE (IT)

- O conceito de inclusão

Para a professora itinerante (IT) entrevistada, a inclusão tende para o esvaziamento do trabalho de itinerância, isto é, torna-se, segundo ela, “sem objetivo, sem significado”, na medida em que, paulatinamente, os professores de apoio vão assumindo determinadas funções anteriormente desempenhadas pelos professores itinerantes que atuavam no modelo de integração.

A entrevistada, a princípio, não faz nenhuma diferenciação conceitual entre o modelo da inclusão e o modelo da integração, embora reconheça que ambas pressupõem mudanças no contexto escolar. No primeiro momento da entrevista semi-estruturada, a professora argumenta no sentido do emparelhamento dos dois conceitos, como se estes representassem concepções e práticas educacionais idênticas.

Com o passar da entrevista, IT começa então a realizar as primeiras diferenciações, as quais, para efeito de organização e apresentação de dados, dividimos em:

- a) Mudanças estruturais, determinadas pela reordenação do espaço físico, e;
- b) Mudanças relacionais, marcadas por modificações no âmbito das diferentes formas de interação produzidas a partir da inclusão, em comparação com o que era produzido no período denominado de integração.

- Mudanças estruturais promovidas pelo modelo de inclusão escolar – as primeiras diferenciações

As mudanças estruturais promovidas pelo modelo de inclusão escolar, de acordo com IT, dizem respeito ao fato de a criação da sala de apoio desempenhar um papel no sentido de oferecer um suporte apenas aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e professores da própria unidade escolar; diferentemente do que ocorria no período da integração, quando o professor de sala de recursos atendia não só os alunos matriculados na escola, onde estava situada a referida sala, como também, trabalhava com alunos provenientes de outras escolas da comunidade, necessitando, desse modo, de alguém que fosse o ponto de contato entre as escolas integradoras e a sala de recursos - papel que era desempenhado, até então, pelo professor itinerante.

Do ponto de vista estrutural, tanto o modelo da integração, como o modelo da inclusão escolar, resultam numa atribuição de atividades burocráticas por parte da professora IT. A diferença reside no fato de que, na integração, a itinerante desempenha um papel burocrático que se dirige para o exercício de atividades voltadas, por exemplo, para o recenseamento escolar e encaminhamento de alunos às equipe de diagnóstico; ao passo que, no momento da implantação do modelo de inclusão, coube justamente à IT a tarefa de selecionar as escolas que passariam a ser designadas como escolas inclusivas. Escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio que, segundo IT, deveriam estar situadas próximas uma das outras, no sentido de se promover uma continuidade das ações inclusivas. A preferência por escolas vizinhas, se explica, segundo IT, pela necessidade de os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais terem a oportunidade de concluir seus estudos de ensino básico em escolas que estejam funcionando a partir dos mesmos princípios educativos.

A implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X foi antecedida pela criação de pólos de avaliação psicopedagógica, com o intuito de se oferecer mais um suporte às escolas. Este processo contou com a participação efetiva de IT no momento de sua estruturação. A

professora alega, no entanto, que tais pólos de avaliação ainda sofrem com a falta de espaço físico, a escassez de profissionais e o excesso de trabalho por parte das equipes envolvidas que, por isso, não conseguem desempenhar suas atividades como deveriam. Além disso, IT responsabiliza os pais por não levarem seus filhos para estas sessões de avaliação, quando convocados por meio de agendamento prévio.

Quanto às questões relacionais implicadas nos processos de integração e inclusão, a professora faz suas considerações, no sentido de estabelecer algumas diferenciações entre os dois modelos.

- Mudanças relacionais produzidas pelo modelo de inclusão em comparação com o modelo de integração

No modelo da inclusão, por exemplo, IT afirma que a escola se prepara para receber os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – uma diferença conceitual que se expressa por mudanças específicas do ponto de vista das práticas pedagógicas.

A professora IT discute, então, o papel fundamental do professor de apoio nesse processo. IT afirmou-nos que a professora de apoio tende a substituí-la, embora até o momento de realização da entrevista semi-estruturada, ambas ainda atuassem em parceria, com o intuito de diminuir a resistência por parte dos demais professores das recém criadas escolas inclusivas da localidade X. Nesse caso, IT acompanha a professora de apoio até que ela se sinta segura na realização das atividades de suporte dentro das escolas inclusivas.

O papel desempenhado em parceria entre professor de apoio e professor itinerante se concentra, de acordo com IT, na tarefa de sensibilizar e informar os profissionais ainda resistentes à implantação do modelo de escola inclusiva.

A informação técnica, segundo IT, perpassa pela organização e oferta de cursos de capacitação; muito embora IT tenha alegado que “não existem receitas” para o sucesso da inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Quanto ao processo de sensibilização, de acordo com IT, seu objetivo é o de desfazer crenças equivocadas advindas da falta de conhecimento, de comparações indevidas entre alunos diferentes que freqüentam a mesma classe inclusiva e falta de adequação dos procedimentos de ensino e avaliação. O trabalho de sensibilização é um trabalho de convencimento, segundo IT.

Do ponto de vista das mudanças relacionais que foram produzidas no período da integração, IT afirma que seu papel tinha um peso muito maior em relação às práticas pedagógicas, na medida em que era ela quem atuava exclusivamente na orientação e sensibilização dos profissionais de diferentes escolas integradoras da localidade X.

No momento da efetivação do modelo de inclusão escolar, IT afirma que esse papel passa a ser desempenhado pela professora de apoio, cabendo à professora itinerante o desempenho de atividades cada vez mais restritas às questões administrativas como, por exemplo, aquelas relacionadas ao recenseamento escolar, visando a estratégia de matrícula, com previsão de redução do número de alunos por turma inclusiva, bem como o encaminhamento de alunos às equipes de avaliação psicopedagógica.

A seguir, passaremos para a discussão e análise dos resultados construídos a partir das enunciações produzidas pela professora itinerante.

DISCUSSÃO – ESTUDO DE CASO 1: Professora Itinerante (IT)

- O conceito de inclusão

Assim como o que ocorre com as participantes do estudo exploratório, as enunciações produzidas pela professora itinerante (IT) se caracterizam pela apropriação do conceito de inclusão, tendo em vista os atributos conceituais resultantes, tanto da própria imersão da participante na prática de implantação da escola inclusiva na localidade X, como do ponto de vista de uma abordagem mais refinada, voltada para a designação científica do referido conceito.

Conforme já exposto, a entrevistada, a princípio, não faz nenhuma diferenciação conceitual entre o modelo da inclusão e o modelo da integração, embora reconheça que ambos pressupõem mudanças no contexto escolar. Observamos que, no primeiro momento da entrevista semi-estruturada, a professora argumenta no sentido do emparelhamento dos dois conceitos, como se estes representassem concepções e práticas educacionais idênticas.

Estranhamos o fato de IT, logo no início da entrevista semi-estruturada, afirmar não existirem diferenças conceituais entre o modelo da inclusão e o modelo da integração, a julgar pelo fato de a participante exercer uma atividade de liderança na localidade X, no que se refere à coordenação das atividades pedagógicas desenvolvidas no período de integração escolar e, além disso, ter sido selecionada para designar quais escolas se tornariam inclusivas a partir do ano letivo de 2005. A seqüência dialógica a seguir reflete a análise acima.

(IT) – *Para mim, não tem diferença. A única diferença é que aqui tem a sala de apoio e, lá, tem a sala de recurso. Só que a sala de recurso atende os meninos das es/... de todas as escolas e aqui, a sala de apoio, só os alunos daqui.*

(Júlia) – *Filosoficamente, conceitualmente... você?*

(IT) – *Não, para mim, não tem diferença. O aluno é o mesmo.(...) Ah, eu diria que é um projeto da Secretaria [de Educação] onde recebe... onde a escola vai estar de braços abertos para receber o... a escola se prepara para receber o aluno do ensino... do ensino especial. Então, quer dizer assim, aqui, por exemplo, ano passado, teve um curso aqui dentro, onde até o porteiro participou... os servidores participaram... todos os professores... não é aquela capacitação, mas assim, todos... (quando) os alunos vieram... alunos, às vezes, já estavam até aqui, mas... todo mundo passou a ter conhecimento de quem era o aluno, do que ele ia precisar... Então, assim, eu descreveria a inclusão como um... um projeto da Secretaria onde a escola vai estar... a escola é para estar de braços abertos para receber o aluno do ensino especial.*

Ao ser convidada a refletir melhor sobre as diferenças entre a integração e a inclusão escolar, a participante parece se recordar - com base no processo de interação, produzido na situação de entrevista semi-estruturada - dos atributos que compõem o conceito complexo de inclusão e, desse modo, apresentar uma definição compatível com a designação proposta pela própria política pública que o complementa.

- O esvaziamento da função

A participante ressalta que o papel do professor itinerante na escola inclusiva vem sofrendo mudanças significativas em relação às mudanças estruturais e relacionais introduzidas pela referida política pública.

A mudança fundamental diz respeito ao que a participante considera como sendo a perda de sentido relacionada ao exercício de sua função, a partir da implantação das escolas inclusivas na localidade X, conforme expresso na seqüência dialógica a seguir:

(IT) – *É aquilo que eu te falei, eu não me vejo muito... eu me vejo meio sem... sem... muito sem... sem objetivo. É o que a gente discute na reunião, que uma escola que é uma escola inclusiva não tem tanta necessidade de (um) itinerante. Inclusive a proposta é de que fique o itinerante aqui só esse ano, a partir do ano que vem, a escola já fica sozinha.(...) É isso que eu te falei, eu não me vejo com muito significado aqui dentro, depois que a PA2 está aqui, que ela atende só alunos daqui. Que você sabe que, na sala de recurso, a gente leva... pega alunos de outra escola, vai para lá, leva... E aqui, eles estão aqui dentro, a professora de apoio está aqui dentro, ela conversa direto com o professor, então, eu não me vejo com muito significado, aqui dentro.(...) No outro lugar [escola integradora] eu acho que era mais... mais pedagógico. Porque, você senta com o professor, no dia duma reu/... de um conselho de classe e vai falar da questão pedagógica do aluno. Agora, aqui não. Aqui, eu fico me sentindo assim, incomodada, porque parece que eu não estou... estou sem significado, e é... realmente é isso mesmo.*

(Júlia) – *Mas você se sente incomodada... mas... mas apóia a inclusão?*

(IT) – *Apóio. Com certeza. Incomodada com o meu papel, porque, para mim, que eu estou sem... sem significado aqui dentro. (...) Na verdade, o que a gente vê é que, futuramente, com as salas de apoio, não vai precisar mais do serviço de itinerância.*

O esvaziamento da função de professor itinerante pode se caracterizar como um indicador de mudança, ao menos no que diz respeito à divisão de papéis, às funções que se espera que cada um desempenhe, tendo em vista a nova definição dos apoios, a partir da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X. Resta-nos analisar o modo como esse processo foi instaurado.

- Diminuindo resistências por meio da capacitação: “não existem receitas”

Na localidade X, coube às professoras itinerantes, em parceria com a administração central, proveniente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a organização e designação das escolas que se tornariam inclusivas a partir do ano letivo de 2005.

Para tanto, foram organizados cursos de capacitação para os professores regentes e os professores de apoio que, a partir de 2005 começaram a atuar nas unidades de ensino, que foram designadas como escolas inclusivas. Tais cursos aconteceram juntamente com o decorrer do referido ano e foram organizados na forma de módulos instrucionais, de acordo com a proposta do Ministério da Educação, em parceria com a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal).

Cada módulo, segundo IT, contou com a participação de um convidado especialista no tema a ser discutido naquele encontro semanal de professores. Ao final do curso, IT relatou-nos que os professores, participantes na condição de alunos, foram convidados a avaliar os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas nas palestras concernentes a cada módulo instrucional.

Os resultados dessa avaliação, segundo IT, indicaram a preocupação dos professores em relação às práticas de sala de aula. Os professores avaliaram o curso como sendo essencialmente teórico, argumentando em favor da necessidade de um enfoque prático, isto é, de aplicação dos

conteúdos apresentados/discutidos no contexto específico da sala de aula, conforme expresso no turno a seguir:

(IT) - *Porque o curso que veio, veio falando da história, da deficiência, dessas questões assim, que são importantes também, mas... o que o professor aqui... briga muito é para ter alguma... a prática... mostrar a prática...é::: como trabalhar. Ele quer saber como trabalhar com aquele aluno. Eu, a única coisa que eu posso dizer é: 'Olha, não tem uma receita, você que está vendo a sala... tem muito mais condições de saber do que alguém vir de fora para te falar. Porque cada aluno é um aluno. Não adianta eu vir com uma receita e te dar.' Mas o que eles brigam é para ter a prática. Esse da (Eape) foi bom, foi válido, mas... assim, eu acho que::: o que eles querem... não atendeu a expectativa. (...) A avaliação foi essa, que num... que, na verdade, eles queriam que viesse alguém que falasse sobre como trabalhar com o aluno/... os... os servidores gostaram... porque, na verdade, o servidor não tem essa questão, né? Mas, professor, eles acham que devia ter assim uma... alguma coisa da prática, como trabalhar na prática. (...) Ensinar a trabalhar com o aluno deficiente... deficiente mental. Eu falo: 'mas não tem, alguém chegar aqui e te ensinar, porque você que está lá dentro da sala é que vai vendo as melhores saídas. Como... se o aluno não aprende de um jeito, você vai testando até ver como é mais fácil para ele ir aprendendo. Não tem... quem chegar aqui na escola não vai te mostrar isso.' né?*

A necessidade de uma intervenção mais efetiva nos cursos de capacitação, oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal - que caminhe na direção de alternativas teórico-práticas mais adequadas, com o intuito de se promover uma reflexão mais aprofundada sobre o fazer pedagógico - parece ter se tornado uma freqüente reivindicação por parte de muitos professores que freqüentam esses cursos. O que parece não estar ficando claro para esses profissionais é o fato de o curso de capacitação ter por objetivo suscitar uma discussão mais ampla acerca das necessidades educacionais especiais, cabendo ao professor apropriar-se de tais concepções no sentido de transferir os conteúdos propostos para a sua situação específica de sala de aula.

Concordamos, pois, com IT, quando esta afirma não existirem receitas educativas, na medida em que o contexto educacional é marcado pela multiplicidade de relações, as quais dificilmente poderiam ser desveladas em um único curso de capacitação. Nesse sentido faz-se pertinente destacar o papel da formação continuada enquanto um meio de reflexão permanente, sobre o qual os professores poderiam, por meio da discussão, do compartilhamento de idéias, trocar informações a respeito da prática pedagógica e suas adequações às necessidades educacionais dos alunos.

A formação continuada, de acordo com Pedroza (2003), tem por objetivo, constituir-se de um processo de seqüência em relação à formação inicial. Os programas de formação inicial e permanente devem se estruturar como possibilidade de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores. “Isto não significa uma desvalorização da formação teórica, mas a necessidade de se criar momentos indissociáveis entre a teoria e a prática que atenda as demandas da realidade. Nesse sentido a formação continuada alimenta a inicial...” (p. 5).

Entendemos que tais cursos de capacitação devem se dirigir, em primeiro lugar, para a modificação das crenças dos professores em relação ao potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No nosso entendimento, tal proposta poderá ser efetivada no momento em que os cursos de formação continuada derem voz e visibilidade aos professores. Os cursos de formação continuada também devem se apoiar na perspectiva de um ensino dialógico, tendo em vista a necessidade de se abrir espaço para a negociação de significados entre os

professores – o que, na prática, implica no compartilhamento de idéias e experiências relevantes, a fim de que seja possível penetrar no senso comum e, com isso romper com idéias cristalizadas, expressas por concepções e crenças equivocadas a respeito de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A formação continuada dos professores deve se constituir para além de uma abordagem monológica, expressa por relações de poder, localizadas na hierarquia das instituições educacionais. O fato de realmente não existirem receitas pedagógicas - enquanto medidas prescritivas em Educação - não impede que alguns modelos e direcionamentos reflexivos sejam apresentados aos professores, com o intuito de se negociar com eles novas possibilidades de intervenção pedagógicas. Sendo assim, faz-se pertinente colocar em discussão as práticas consideradas relevantes, para dar chance ao outro de refletir sobre elas e construir novas possibilidades de ação, de acordo com sua própria realidade. Ajello (2005) chama a atenção para o fato de que,

não basta indicar algumas possibilidades produtivas de intervenção para que os professores tenham condições de realizá-las em momento oportuno; é necessário, para tanto, fornecer sugestões operacionais que se constituam, de certa forma, em um repertório de técnicas para o professor (p. 153).

Nesse sentido, para modificar crenças e concepções faz-se necessário negociar com o senso comum e isto se torna possível através da dimensão dialógica da produção de conhecimentos, em que múltiplas vozes são colocadas no foco da discussão, objetivando promover as mudanças que se fazem necessárias. Em suma, para se propor uma capacitação com base nos pressupostos de uma educação inclusiva, é preciso, em primeiro lugar, ouvir a reflexão produzida pelo professor e negociar com ele as possibilidades de construção da mudança.

De acordo com Bruner (2001), ensinar baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende. Nesse sentido, o autor defende que as crenças e os pressupostos sobre o ensino são o reflexo direto das crenças e pressupostos do professor acerca das capacidades do aluno.

Assim que reconhecemos que a concepção que um professor tem de um aluno molda a instrução que ele aplica, então equipar os professores com a melhor teoria disponível sobre a mente da criança torna-se algo crucial. E ao fazê-lo, também precisamos dar aos professores alguma idéia sobre suas próprias teorias populares que orientam sua forma de pensar (Bruner, 2001, p. 56).

Bruner (2001) afirma que as práticas nas salas de aula baseiam-se em um conjunto de crenças populares sobre as mentes dos alunos. O autor admite que as pedagogias populares refletem uma série de pressupostos – de origem científica, ou não - os quais necessitam ser explicitados e reexaminados, já que algumas dessas concepções têm funcionado inadvertidamente contra o processo de desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, as crianças podem ser vistas, por exemplo,

como teimosas e que precisam de correção; como inocentes e que precisam ser protegidas de uma sociedade vulgar; como se precisassem de habilidades que só podem ser desenvolvidas por meio da prática; como recipientes vazios a serem preenchidos com

o conhecimento que somente os adultos podem fornecer; como egocêntricas e que precisam ser socializadas. As crenças populares dessa natureza, sejam elas expressas por leigos ou por ‘especialistas’, carecem muito de uma ‘desconstrução’ para que suas implicações possam ser apreciadas. Pois estejam estas visões ‘certas’ ou não, seu impacto sobre as atividades de ensino podem ser enormes (Bruner, 2001, p. 56).

Consideramos, portanto, que a ressignificação das crenças acerca das necessidades educacionais especiais seja ponto de partida para a instauração de modificações nas práticas pedagógicas dos professores, com o intuito de promover-se a superação das resistências em torno da inclusão escolar.

- Diminuindo resistências por meio de estratégias de sensibilização – desfazendo crenças equivocadas

Sobre a questão da resistência dos professores em torno da inclusão, IT relata ter que enfrentá-la constantemente em sua prática. Nesse caso, as estratégias utilizadas por IT giram em torno da sensibilização, através da convocação de reuniões, onde o modelo da inclusão é apresentado e discutido com os professores. As informações acerca das mudanças a serem implementadas são, então, repassadas aos professores, com o objetivo de que eles possam compreender o papel dos sistemas de apoio na escola inclusiva. Mesmo assim, IT admite que vem encontrando ainda muita resistência por parte dos professores, conforme expresso nos turnos abaixo:

(Júlia) – *E o seu papel, hoje, na escola inclusiva como é? Qual a sua atividade?*

(IT) – *Ajudar a PA2 assim, conversar com o professor que está resistente... essa questão... e vejo, com a PA2, o aluno que está faltando, o aluno que está precisando de avaliação neurológica, eu faço a ponte, mais essa questão assim. Porque, na verdade, como professor mesmo, ela está em... mais em contato do que eu. Eu vejo só a questão de aluno que precisa de avaliação, eu vou atrás... se eu preciso de conversar com o pai para vir... trazer... fazer uma audiometria... aluno que precisa ser avaliado no Centro (de dever)... eu faço essa ponte. Mas, como professor, é ela que... que vem falando normalmente.*

(...)

(IT) – *Então, a gente fazia um trabalho de sensibilização, no início do ano, em todas as escolas. Pelo mesmo nas que estavam apresentando mais resistência, né? Fazia o trabalho de sensibilização. Chamava todas as itinerantes, de todas as áreas, e a gente ia apresentar o que era o trabalho... ia... porque tem pes/... tem pessoa que não sabe nem que existe a sala de recursos, a gente ia explicar para que que serve... então, esse era um trabalho que era feito nas escolas que estavam assim, tendo mais resistência no início do ano. Todo ano a gente fazia. Aí, dali para cá, a gente começava a... a escola que apresentava problema além dessa questão da sensibilização... conversava diretamente com a professora que estava resistente. (...) Agora, na escola que tem a sala de recurso, a gente já não vê tanto problema, por quê? O professor está vendo, está ali dentro, está vendo... e, mesmo assim, ainda tem problema, né? Mas assim, a resistência é menor, eu acho menor... porque o contato é direto, né? Assim eu vejo a sala de apoio. É um achado... excelente. (...) Por quê? Porque a professora está aqui dentro, os alunos*

são só daqui, não precisa nem do intercâmbio da itinerante aqui dentro. Na verdade, o que a gente vê é que, futuramente, com as salas de apoio, não vai precisar mais do serviço de itinerância. Porque ... a PA2 já vai, já conversa diretamente com o professores sobre o aluno.

(...)

(IT) – *É, a direção passou... aí falou que eles estavam resistentes, aí... a D [psicóloga] e eu viemos aqui e conversamos: ‘Não, que vai ter um curso aqui dentro.’ Aí... teve o ano passado, e teve este agora, né? em seqüência. ‘Para vocês estarem sendo preparados. A escola vai receber uma verba, que vai dar para fazer essas adaptações que vocês tanto falam. A questão física vai ser adaptada. E vai ter a professora aqui dentro, da sala de apoio, que é uma pessoa que vai estar ajudando.’ Aí, quando fala da professora de apoio, aí a resistência parece que fica menor. Fica, ‘Ah, então vai ter alguém aqui dentro.’ Acha que vai ser alguém que vem solucionar o problema.*

Nos turnos acima, IT apresenta e discute as mudanças relacionais e estruturais resultantes da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X. A professora itinerante também se situa em relação às estratégias utilizadas, no sentido da superação da resistência por parte dos professores. Chamou-nos a atenção o fato que é mencionado por IT no último turno apresentado, quando a participante faz uma reflexão acerca da sala de apoio e sua repercussão, no momento da implantação do modelo de escola inclusiva. A professora afirma que parece que os professores se valem da existência da sala de apoio, atribuindo-lhe uma significação voltada para a solução de todos os problemas. Como se fosse delegada à sala de apoio toda a responsabilidade pela educação inclusiva.

Partindo das enunciações produzidas por IT, avaliamos que os professores da localidade X parecem ainda não compreender a concepção de trabalho em equipe. Parecem ainda não terem se apropriado da idéia de uma intervenção pedagógica orientada para os processos de intercâmbio entre professor regente e professor de apoio. Isto ocorre, provavelmente, por diversas razões, dentre as quais destacam-se - em primeiro lugar - o fato de a inclusão pressupor uma novidade cultural e escolar e, como consequência disso, o fato de existirem resistências por parte dos professores, poder ser explicado em função de que as pessoas resistem ao que lhes é estranho, ao que não conhecem.

Nesse sentido entendemos que os professores se encontram na zona de desenvolvimento proximal, no que diz respeito à apropriação teórico-prática do conceito de inclusão escolar. Há que se aguardar, portanto, um espaço de tempo histórico até que os professores tornem-se capazes de coordenar suas ações no sentido de uma reestruturação do espaço escolar - com o intuito de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos nela inseridos - contando, a partir de então, com a ajuda dos professores de apoio, no sentido da resignificação das crenças a respeito desses mesmos alunos. Isto porque, segundo, Pedroza (2003), “a formação do professor requer um tempo para a construção pessoal, para a articulação entre o saber pedagógico e o ‘saber ser’” (p.5).

Consideramos que este processo requer acompanhamento por parte da administração central, a fim de que as interações produzidas a partir da implantação do modelo de escola inclusiva possam resultar em uma nova ética por parte de toda a comunidade escolar. Uma nova compreensão que, por sua vez, caminhe em direção a não exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sobre ética entende-se como um “estado dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal” (Ferreira, 1989, p.221). Um dos focos dessa proposição direciona-se, inicialmente, à conduta dos sujeitos: suas idiosincrasias; suas atitudes e comportamentos constituídos.

Reiteramos que o processo de desenvolvimento humano se dá na bidirecionalidade (Valsiner, 2000), na co-gênese de produção de significados histórica e culturalmente determinados – Para além da naturalização do ser, a qual as diferenças e papéis sociais se assentam em explicações biológicas.

Tunes (2003), partindo da idéia de que a exclusão é um fato anterior à inclusão, procura “mostrar que a opção pela inclusão de pessoas com biótipos incomuns diz respeito muito mais ao campo de vigência da Ética do que da Ciência” (p. 5). Para a autora,

o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do Outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único entre todos os seres. Isto significa dizer que a opção pela visão naturalista ou pela socialista não pode ser realizada no interior da própria Ciência. Do ponto de vista científico, ambas são posições válidas. A diferença entre elas encontra-se no sistema de valores em que se ancora, isto é, elas não são posições eticamente neutras; e, portanto, é no plano ético que efetuamos nossa opção (Tunes, 2003, p. 10).

Gentili (2001), por seu turno, discute sobre a banalização da exclusão. Fenômeno que, segundo o autor, começa a produzir-se quando descobrimos que há mais sujeitos excluídos do que incluídos na sociedade como um todo: “pobres, desempregados, inimpregáveis, sem-teto, mulheres, jovens, sem-terra, anciãos/ãs, negros/as, meninos/as de rua... A soma das minorias acaba sendo a imensa maioria” (p.52).

O processo de exclusão também se expressa por meio de razões socioeconômicas. Sobre esse aspecto, Martinez (2003b) postula que

os portadores de deficiência, junto a outros grupos minoritários, de fato ficam excluídos da sociedade produtiva; eles não são considerados em termos de significação para o desenvolvimento socioeconômico (p. 76).

Segundo Castel (1997), é possível distinguir pelo menos três formas qualitativamente diferentes de exclusão:

a)- *expulsão ou extermínio*, como no caso da colonização espanhola e portuguesa na América, assim com no holocausto provocado pelo regime nazista;

b)- *mecanismo de confinamento e reclusão*, comum em sistemas penitenciários, ou ainda, o destino designado antigamente aos leprosos e, em nossas sociedades modernas, às crianças delinquentes, aos indígenas, e aos loucos confinados em hospícios, aos ‘deficientes’ escondidos em instituições ‘especiais’ ou aos anciãos reclusos em lares geriátricos de origem duvidosa.

c)- *segregar incluindo*; que, segundo o autor, é uma estratégia de atribuir um lugar social especial a uma determinada classe de indivíduos, os quais não são nem exterminados, nem reclusos em instituições especiais.

Gentili (2001) admite que, dar visibilidade social às pessoas consideradas diferentes/deficientes é uma questão a ser determinada por uma hierarquia de valores. O autor postula que as formas de exclusão/inclusão significam

aceitar que determinados indivíduos podem conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna, hierarquizada. São os *subcidadãos*, os que ‘participam’ da vida social sem os direitos daqueles que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena nos assuntos da comunidade (Gentili, 2001, p. 53).

Temos acompanhado de perto o processo de implantação da escola inclusiva no Distrito Federal há anos, e comumente observamos - na condição de pesquisadora e, também, de professora de sala de recursos para crianças com diagnóstico de deficiência mental - mecanismos de exclusão escamoteados (Bernardes, 2003; Borges, 2002; Carmona, 2000; Cavalcante, 2004; Coelho, 2003; Pedroza, 2003; Santos, 2000), travestidos de “inclusivos”, a começar pela grande quantidade de diagnósticos produzidos, em decorrência da medicalização do fracasso escolar (Ribeiro, 2002; Ribeiro & Barbato, 2004), conforme já discutimos na análise da conversação, produzida na fase de estudo exploratório. Diagnósticos produzidos por equipes de avaliação psicopedagógicas que atuam - talvez não intencionalmente, conforme já analisamos - no sentido de reforçar a diferença, resvalando para as limitações que ela impõe ao sujeito e, alterando, com isso, a expectativa dos professores que, quando lêem tais relatórios, passam a duvidar sobre o verdadeiro potencial dos alunos que apresentam algum tipo de desajuste ao ainda rígido contexto escolar brasileiro.

Esse desajuste - que consideramos ser oriundo da escola, e não proveniente do aluno - acaba sendo reconhecido como deficiência, e lá se vão por terra todas as nossas tentativas de fazer com que o professor da escola inclusiva, ou mesmo integradora, reconheça os possíveis equívocos da avaliação psicodiagnóstica. Torna-se ainda mais difícil conseguir fazê-lo compreender o que, de fato, é possível realizar-se com a criança, infelizmente, já rotulada e estigmatizada. Isso quando todo o corpo escolar já não está contaminado pela falácia de que algumas crianças não são capazes de aprender (Barbosa, 2000).

É comum verificarmos no contexto do atendimento de sala de recursos, por exemplo, crianças que chegam com tarefas escolares bem aquém de seu verdadeiro potencial, isto é, na condição de “sub-aproveitadas”, quase sempre sob a pretensa justificativa em torno da “deseestrutura familiar” e dos níveis de pobreza associados, num pacote pronto para deflagrar a culpabilização da criança e/ou de sua família pelo seu suposto fracasso escolar (Mrech, 2001; Ribeiro, 2002; Ribeiro & Barbato, 2004; Werner, 2000). Para Martinez (2003b), isto ocorre porque “a deficiência na sua construção social está carregada de sub-valorização em relação ao que o deficiente representa e de pessimismo em relação a suas possibilidades de execução” (p. 75). Nesse caso, a indiferença diante da exclusão, da privação de crianças a conteúdos sociais e acadêmicos, mesmo em contextos tidos como “inclusivos”, é também produto de uma hierarquia de valores.

A questão se refere a um tema complexo e, ao mesmo tempo, central para a compreensão crítica do papel social que cabe à escola em uma sociedade democrática: *a formação ética dos cidadãos* (Gentili, 2001, p. 54)

Seja na formação dos que nela estudam, seja no perfil profissional daqueles que nela atuam.

Gentili (2001), a despeito dos argumentos sobre a era dos direitos humanos, confronta o exposto, dirigindo-lhe a alcunha de “era do desencanto” (p. 41). Idéia também compartilhada por Kruppa (2001), quando esta afirma que, “enquanto na área da legislação estamos num patamar elevado, na prática nos encontramos no rés-do-chão, e, em alguns casos, nos subterrâneos dos direitos e da dignidade” (p.28).

Carmo (2001), por seu turno, descreve duas tendências que despontam no cenário das instituições acadêmicas como soluções teóricas e práticas para o modelo inclusivo. A primeira delas o autor chama de inclusivista. Essa forma de posicionamento é determinada pela corrente daqueles que respaldam a inclusão, apoiando-se em bases legalistas, relacionadas ao direito de todos e dever do Estado em normatizar as condições de aprendizagem para os ANEEs⁶, ainda que pela natureza impositiva dos pareceres e resoluções propostos verticalmente, de cima para baixo, pelo poder constituído. A segunda tendência diz respeito aos restauradores escolares e da Educação, também denominados pelo autor de “adaptadores”.

Na vertente inclusivista/legalista, verifica-se uma extensa lacuna entre o ato jurídico e sua operacionalização, além de um duplo esforço: um para garantir que o legislador aprove e registre o direito que se quer ter no texto, e outro para garantir o cumprimento desse direito. Para Carmo (2001),

torna-se explícito o jogo de interesses e poder existentes nas entrelinhas do texto legal. Mesmo assim, alguns preferem transferir o problema da inclusão para esse nível de discussão, agindo como muitas Secretarias Estaduais de Educação que, por meio da normatização vêm simplificando o problema, impondo a implementação do processo de inclusão nos municípios de sua jurisdição. A realidade objetiva e o movimento histórico das funções da educação e da escolarização não são considerados. O problema eminentemente de natureza social fica reduzido à uma questão legal (p. 44)

A esterelidade da prática normativa nos remete ao estudo de uma proposição que se situa muito além da letra da lei, qual seja, a retomada da discussão acerca das crenças e valores que subjazem as concepções e práticas de professores em meio ao processo de implantação da política pública de inclusão. Sobre este aspecto Glat (1998b) enfatiza que,

mais uma vez, fica claro que não basta inserir fisicamente o deficiente em situações regulares de ensino, trabalho ou moradia, que ele conquistará seu espaço na comunidade e será socialmente aceito (p. 23).

Não se trata de desconsiderar o valor do respaldo legal, mas de chamar atenção para o fato de não se poder ingenuamente acreditar na inclusão, apenas do ponto de vista da legalidade, da norma jurídica. Esse tipo de concepção tem se mostrado ineficaz, na medida em que se apresenta completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares

⁶ Abreviatura para alunos com necessidades educacionais especiais.

brasileiras. Carmo (2001) também considera que o texto legal por si só não resolve, nem tem a capacidade de mudar as relações sociais.

Quanto aos chamados restauradores, sua ação, segundo Carmo (2001), parece desconsiderar a incompatibilidade histórica que sempre existiu entre os projetos político-pedagógicos da escola regular e escola especial. Os propositores dessa orientação teórico-prática, segundo Carmo (2001),

advogam por ajustes e reformulações superficiais desses espaços, deixando à margem das discussões elementos que julgamos importantes na compreensão do que estão denominando por processo de inclusão (p.44).

Os elementos importantes que têm sido negligenciados pela vertente dos restauradores dizem respeito ao que Carmo (2001) chama de tendência ao reducionismo, isto é, um conjunto de concepções que

levam a acreditar que a desigualdade social dos alunos, resultante das relações históricas estabelecidas entre os homens, desaparecerá no dia em que a escola conseguir prover equitativamente as oportunidades para todos. No entanto, deixam de considerar que as escolas públicas e privadas na forma como se apresentam, historicamente, têm cumprido dentre outras funções a de perpetuar as desigualdades sociais, apesar das lutas contraditórias que ocorrem em seus interiores (p. 45).

Nesse sentido, a prática escolar resulta de um paradoxo difícil de ser articulado em termos da melhoria da qualidade do ensino, pois, ao mesmo tempo em que lança seus pilares no princípio da igualdade entre os homens, comete alguns equívocos no que diz respeito ao fato de agrupar os alunos em classes homogêneas, em seguida, disseminar os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível) e, por meio da avaliação, tornar explícita as desigualdades e diferenças; num processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação (Carmo, 2001), conforme podemos verificar nas enunciações produzidas pela professora itinerante abaixo.

(Júlia) – *Mas você atribui essa resistência a quê?*

(IT) – *Eu não diria nem a falta de conhecimento... Eles acham que... não vão dar conta de alfabetizar o aluno... ele... quer que o aluno do ensino especial seja igual ao aluno do ensino regular... Dá uma prova... a mesma prova para os dois alunos e quer que o do ensino especial se saia bem igual o do ensino regular...Então, aquela resistência, num... não faz adequação do conteúdo para o aluno... adequação da avaliação.*

Consideramos que essa ambivalência se configura como um dos grandes entraves ao processo de inclusão escolar, justamente pelo caráter contraditório e de desarticulação entre pressupostos teóricos e modos de ação, frente aos desafios impostos pela diversidade. Deste modo, Carmo (2001) propõe que

se realmente queremos que os diferentes e os desiguais tenham acesso ao conhecimento, precisamos superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e espaços escolares, bem como flexibilizar

os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisamos superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira (p. 47).

Diante das abordagens acima descritas, julgamos pertinente ressaltar algumas questões: Qual é a ética da inclusão? É preciso ser ético para ser inclusivo? Existe ética no modelo atual de inclusão implantado pelas escolas?

Tentando encontrar respostas para essas questões, o primeiro argumento que nos vem à mente é o da “tolerância entre os seres humanos.” Tal argumento tem sido amplamente utilizado na atualidade, à guisa de um sentimento traduzido pela aparência de “generosidade” e “solidariedade” entre os povos. Questionamos, entretanto, esse tipo de abordagem, por traduzir-se em uma tendência passível de interpretações ambíguas, no sentido de pretender determinar uma certa superioridade por parte de quem “tolera” (Abramowicz & Silvério, 2005).

Todavia, o que temos percebido, é que parece ter se instaurado um sentimento de tolerância nas escolas, em detrimento da imposição inspirada pelas políticas públicas de inclusão. Toleram-se em nome da lei, toleram-se em função de uma ética particular, determinada por relações de poder, e que talvez ainda não esteja bem resolvida internamente pelos interlocutores envolvidos no processo de inclusão escolar. É a ética da tolerância, aqui traduzida pelo equívoco de uma generalização, concernente ao fato de acreditar-se na imutabilidade das diferenças – em outras palavras - na determinação negativa das deficiências.

Essa estagnação no modo de conceber o desenvolvimento daqueles considerados “diferentes” - muito presente no imaginário popular - acaba por passar a idéia de diferença/deficiência como categoria fixa, de tal modo que só nos restaria “respeitá-la”. Consideramos, no entanto, que as diferenças/deficiências devem ser compreendidas e não apenas respeitadas. O respeito, exclusivamente falando, não mobiliza a ação. De acordo com Mantoan (2003),

a ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas (...) Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (p.31)

O que implica em conhecer o modo de funcionamento psíquico da pessoa com necessidades educacionais especiais. Debruçar-se por conhecer os mecanismos que subjazem aos processos de produção de conhecimento, os quais permitem o acesso à consciência daqueles - não mais toleráveis - mas, sobretudo, seres em transformação, por conta das dinâmicas relacionais produzidas no espaço das (inter)subjetividades.

Consideramos que isto sim é ser flexível em educação, a fim de focalizar potencialidades, ao invés de fixar-se em supostas inaptações, decorrentes de também supostas complicações orgânicas. Incluir, nesse sentido, significa tornar o meio o mais favorável possível e, não o “menos restritivo possível”, como se apregoava no período denominado integração. Devemos, pois, dar um basta nesse tipo de educação da deficiência e passar a uma educação das potencialidades.

É essa a ética almejada em lei e de difícil penetração no contexto escolar. Conjetura-se que a impermeabilidade desse sentimento de valorização da diferença/deficiência ocorre também em razão de estarmos tão ocupados com nossas próprias questões que, desse modo, não paramos para exercer a alteridade (Carvalho, 2004), com base no estabelecimento de canais de comunicação que, por sua vez, viabilizem processos de desenvolvimento. De acordo com Simão (2004), “qualquer ética demandará sempre um compromisso de colocar-se como alteridade para alguém” (p.38).

Freire (2001) aborda as limitações para o exercício da alteridade como sendo fruto daquilo que denomina *modernidade tardia* ou *sociedade pós-moralista*. Tal período, segundo o autor, é marcado por tamanha impessoalidade, ao ponto de a indiferença para com o outro passar a ser considerada uma manifestação comum e esperada.

A sociedade atual incentiva o olhar egocêntrico, o movimento centrípeto em direção a si mesmo, a busca de uma felicidade interior, já que a felicidade no mundo real e externo, apesar do consumismo e do ‘mercado de felicidade’, mostra-se inviável. Nisso colabora boa parte do que chamamos de *psicologia* [grifos do autor], na preocupação excessiva com o *Mesmo*, com o *Mim* ou com o *Eu*. Alheio ao outro, e ao *Outro* que nos constitui e a todo momento nos intima. O homem busca fora de si, mas nos objetos efêmeros de consumo, uma felicidade para si, sem impor a necessidade de transformar o mundo à sua volta, para si também, mas principalmente para todos, em especial para os que sofrem (Freire, 2001, p.81).

Sendo assim, para garantir que o acesso funcional da pessoa com deficiência na sociedade não seja apenas mais uma falácia em torno do ideal neo-liberalista - marcado pelo discurso em torno da igualdade de oportunidades - é uma tarefa que deve levar em conta as limitações e potencialidades existentes, de maneira diversificada, em cada um de nós e que, de certa forma, são complementares entre si.

Essa complementaridade intersubjetiva pode surgir, portanto, como recurso para a superação das dificuldades, visando diminuir resistências por parte dos professores - no sentido de se desfazer crenças equivocadas - por meio da aceitação e valorização do diferente e, sobretudo, do desejo de se estabelecer relações mais harmoniosas a partir da heterogeneidade, para além da exclusão social.

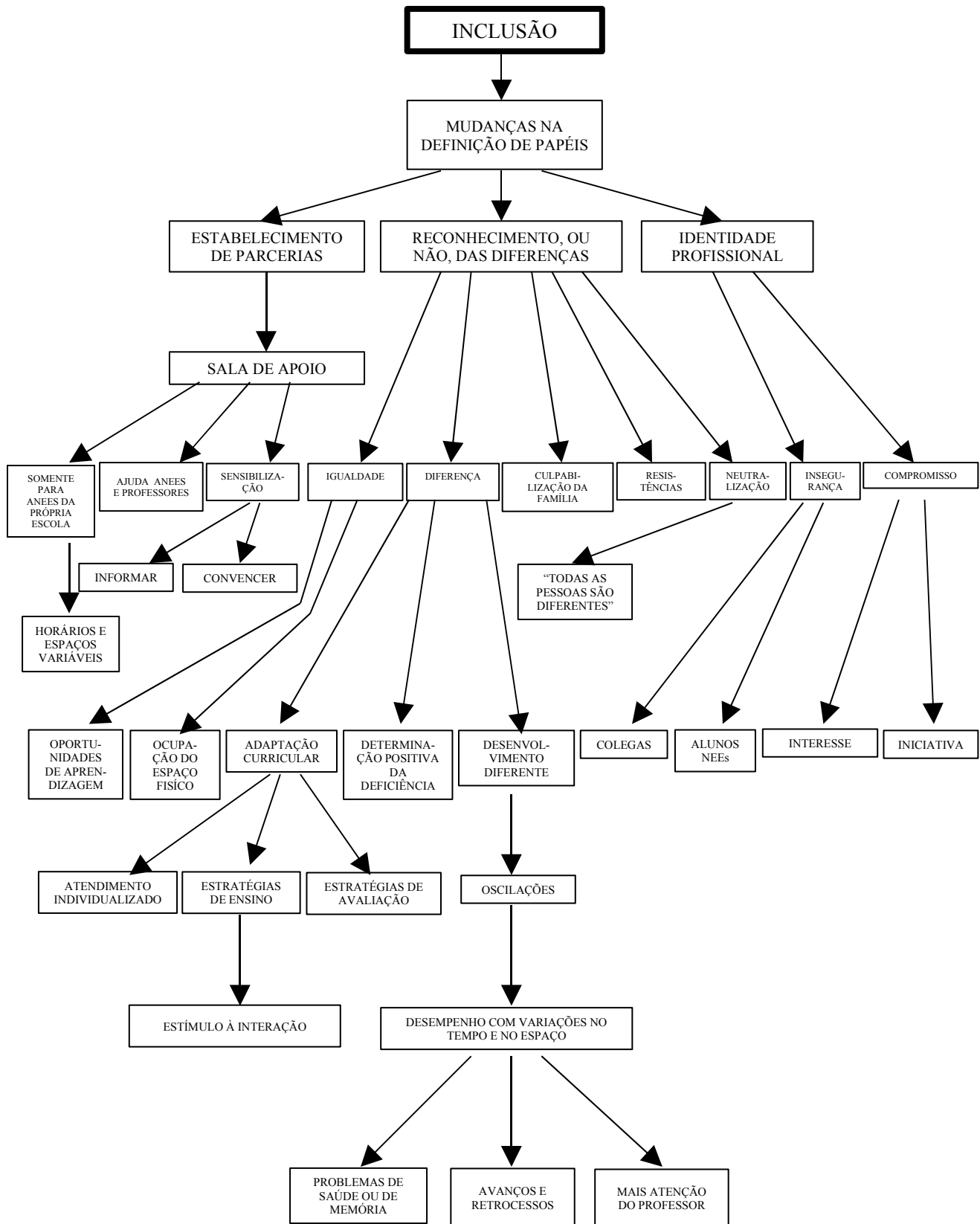
Os resultados da entrevista semi-estruturada que realizamos com a professora itinerante (IT), apontaram, em síntese, para um vetor de desenvolvimento que se direciona para os seguintes aspectos:

- a perda de sentido da função de itinerante, com a efetiva implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X, bem como a necessidade do estabelecimento de parcerias entre o trabalho da itinerância e o trabalho a ser desenvolvido pela professora de apoio, até que a política pública de inclusão se torne uma prática efetiva;
- o compromisso com a educação inclusiva, expresso por concepções e práticas que se dirigem para a necessidade de capacitar os professores, através da oferta de cursos de formação continuada – ainda que se apóie na perspectiva de que não existam receitas pedagógicas mais adequadas – bem como do desenvolvimento de estratégias de

- sensibilização voltadas para a desconstrução de crenças e valores equivocados a respeito da educação de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais;
- a preocupação com desenvolvimento do trabalho de determinados professores que, mesmo tendo freqüentado cursos de capacitação e reuniões de sensibilização, ainda se comportam de maneira resistente à implantação do modelo de escola inclusiva em Sobradinho.

A seguir passaremos para a apresentação dos resultados e discussão proveniente das enunciações produzidas pela professora de apoio 2 (PA2).

**MAPA 3 – ESTUDO DE CASO 2
PROFESSORA DE APOIO 2 (PA2)**



TEMAS, SUB-TEMAS E SUAS DEFINIÇÕES

O quadro abaixo (nº VIII), destaca a definição dos temas e sub-temas que parecem estar regulando as demais significações produzidas pela professora de apoio 2 (PA2), participante do estudo de caso 2.

<p>- Inclusão – Refere-se aos atributos ou traços de significação que compõem o conceito complexo de inclusão no momento atual, bem como as crenças ou concepções que dão sustentação à prática de educação inclusiva, tendo em vista as mudanças que se fazem necessárias tanto no espaço escolar, como fora dele.</p>
<p>- Mudanças na definição de papéis – Dizem respeito às concepções e práticas que interferem na implantação do modelo de escola inclusiva, do ponto de vista do estabelecimento de parcerias, do reconhecimento - ou não - das diferenças, bem como no que se refere à identidade do profissional que atua em escolas inclusivas.</p>
<p>- Estabelecimento de parcerias - Refere-se às modificações realizadas a partir da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X, especificamente no que diz respeito à criação da sala de apoio, enquanto espaço destinado à ajuda tanto dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, quanto do professor que atua em escolas inclusivas.</p>
<p>- Sala de apoio – Diz respeito ao modo como os apoios escolares se estruturam nas relações que se estabelecem entre os integrantes da comunidade escolar (alunos - com necessidade educacionais especiais, ou não - professores, servidores e família), a fim de garantir o sucesso do modelo inclusivo. Refere-se aos serviços prestados pelo professor de apoio, no sentido de atuar com alunos exclusivamente da própria escola, em horários e espaços variáveis dentro do tempo de permanência da criança com deficiência na educação inclusiva. Ao professor de apoio também cabe atuar em parceria com os professores, auxiliando-os na elaboração de estratégias de intervenção pedagógicas que contribuam com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino. Além disso, a sala de apoio também se destina a elaborar estratégias de sensibilização da comunidade escolar, no sentido de informá-la e convencê-la quanto à importância da educação inclusiva.</p>
<p>- Reconhecimento, ou não, das diferenças – Diz respeito à valorização, ou não, da diversidade no contexto escolar inclusivo, especificamente no que diz respeito à compreensão de concepções relacionadas aos conceitos de igualdade, diferença, fracasso escolar, resistência ao processo de implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X e processos de neutralização do conceito de diferença que, por sua vez, se assentam na idéia geral de que “todas as pessoas são diferentes” - isto é - todas as pessoas possuem necessidades educacionais especiais.</p>
<p>- Igualdade – Refere-se aos direitos e às oportunidades igualitárias de acesso ao currículo, aprendizagem e ocupação do espaço físico por parte de crianças que apresentam, ou não, alguma deficiência.</p>
<p>- Diferença – É o que a criança com deficiência apresenta em relação à criança dita normal. Diz respeito à expressão que a deficiência adquire nos espaços escolares inclusivos, especificamente no que diz respeito à necessidade de modificação das práticas de intervenção pedagógicas, de valorização do potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, por meio da determinação positiva da deficiência, e pelo entendimento dos próprios processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência.</p>
<p>- Culpabilização da família – Refere-se a uma das formas frequentes de se compreender e justificar o fracasso escolar.</p>

- **Resistências** – Diz respeito aos posicionamentos contrários à inclusão, do ponto de vista de concepções e práticas que tendem para o não reconhecimento das diferenças/deficiências no contexto da escola regular.

- **Adaptação curricular** – Refere-se às estratégias criativas de solução de problemas no âmbito da sala de aula, com o intuito de promover a aprendizagem do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, através da adaptação das atividades pedagógicas. A adaptação curricular se expressa por meio de uma atenção individualizada ao aluno com deficiência. Implica em modificações nas estratégias de ensino, tendo em vista a valorização dos processos interativos entre professor-aluno e aluno-aluno, como forma de mediação de conhecimentos. Implica, também, em modificações nas estratégias de avaliação.

- **Desenvolvimento diferente** – Diz respeito à constatação, por parte da professora de apoio, de que as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais apresentam **oscilações** em seu processo de desenvolvimento, as quais tendem para a variação no desempenho, a depender do dia, do horário e do espaço onde a intervenção pedagógica está sendo realizada, seja na sala de aula inclusiva, seja na sala de apoio.

- **Desempenho com variações no tempo e no espaço** – são comportamentos apresentados por crianças com deficiência, os quais se expressam por avanços e retrocessos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de variações decorrentes de problemas de saúde e/ou de memória. Implica em maior atenção por parte do professor regente, a fim de auxiliar a criança que apresenta necessidades educacionais especiais no desenvolvimento de suas potencialidades.

- **Identidade profissional** – Refere-se ao modo como a professora se percebe e se posiciona em relação ao desempenho de seu papel na instituição e explica os atributos profissionais que lhe permitem atuar na escola inclusiva. Tende para a alternância entre o sentimento de **insegurança** perante colegas (professores regentes) e alunos com deficiência, e o sentimento de **compromisso** com o desenvolvimento da atividade profissional, expresso por meio do **interesse** e da **iniciativa** em relação ao trabalho na sala de apoio.

SUMÁRIO/MAPA 3

– ESTUDO DE CASO 2/ PROFESSORA DE APOIO (PA2)

- O conceito de inclusão

Para a professora de apoio da escola 2 (PA2), o conceito complexo de inclusão gira em torno de mudanças na definição de papéis no contexto da escola inclusiva. Tais mudanças, segundo PA2, acabam por surtir um efeito sobre três aspectos da realidade escolar:

- 1- Estabelecimento de parcerias, como resultante do processo de instituição da sala de apoio;
- 2- Reconhecimento, ou não, das diferenças no espaço da escola;
- 3- Identidade profissional.

- Estabelecimento de parcerias

No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias, PA2 afirma que a sala de apoio se constitui como um espaço de auxílio aos alunos e professores exclusivamente da unidade escolar onde se situa a referida sala; diferentemente do que ocorria no período da integração, o qual ela identifica como sendo um modelo ainda “mascarado” de educação, na medida em que, apesar de levantar a bandeira pela educação integradora, a professora reconhece que tal processo foi permeado de discriminações e atitudes preconceituosas em relação às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, em função da restrição dos espaços escolares e separação de alunos – ou seja - por se tratar de uma proposta de educação que, embora levantasse a bandeira pela inserção de alunos com deficiência na corrente do ensino regular – com a adesão ao modelo *mainstream* – continuava a discriminar tais alunos, na medida em que só admitia em seu espaço aqueles que não representassem um desafio à competência escolar, no sentido de sua reestruturação.

A ajuda oferecida aos alunos, segundo PA2, pode ocorrer em horários e espaços variáveis, isto é, ocorre tanto na ajuda ofertada dentro de sala de aula inclusiva, como também, através do atendimento individualizado, no mesmo horário de permanência da criança com necessidades educacionais especiais na escola regular, ou ainda, em alguns casos, em horário contrário ao das aulas.

É também papel da sala de apoio, de acordo com PA2, atuar no sentido da sensibilização. Tal processo ocorre tendo em vista a necessidade de romper-se com posturas resistentes e inadequadas em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O professor de apoio, nesse sentido, atua no repasse de informações e convencimento dos profissionais ainda resistentes quanto à implantação do modelo de educação inclusiva na localidade X. Para exercer esta atividade, PA2 conta com o auxílio da professora itinerante (IT), até que se sinta segura para atuar sozinha no processo de sensibilização.

- Reconhecimento, ou não, das diferenças no espaço da escola

Do ponto de vista do reconhecimento, ou não, das diferenças humanas no contexto escolar, observamos que sub-temas como *igualdade e diferença, culpabilização da família e resistência de professores* são recorrentes e caminham paralelamente nas enunciações produzidas por PA2. Ainda em relação ao eixo temático *reconhecimento, ou não, das diferenças*, verificamos também a concepção orientada pela idéia de que “todas as pessoas são diferentes.”

- Igualdade

O sub-tema *igualdade*, refere-se, de acordo com PA2, à promoção da igualdade de oportunidade de aprendizagem, bem como aos aspectos relacionados ao direito à participação de todos dentro do espaço da escola inclusiva.

- Diferença

Em relação ao sub-tema *diferença*, PA2 se posiciona tendo em vista outros três sub-temas relevantes:

- 1- **adaptação curricular**, como estratégia de ensino individualizado que, por sua vez, se apresenta por meio de modificações na qualidade das interações em sala de aula, e também por meio de modificações nas estratégias de avaliação, resultantes da valorização da própria diferença no contexto da escola inclusiva;
- 2- **determinação positiva da deficiência**, no momento em que se considera o potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e,
- 3- **desenvolvimento diferente**. Em relação ao sub-tema *desenvolvimento diferente*, PA2 se refere constantemente ao trabalho das equipes de avaliação psicopedagógica, no que diz respeito ao que considera como diagnósticos equivocados e escassez de profissionais para o exercício de tal atividade.

- Desenvolvimento diferente

O desenvolvimento diferente, segundo PA2, é avaliado em termos de oscilações no comportamento, frente ao processo de ensino-aprendizagem, decorrentes tanto de problemas de saúde, ou de memória por parte do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, como também, em relação a um desempenho que se apresenta com variações de acordo com o passar do tempo e do espaço onde esse mesmo aluno se situa (sala de apoio ou sala de aula inclusiva).

As oscilações no desempenho são explicadas por avanços e retrocessos verificados na avaliação do processo de aprendizagem. Tal fenômeno, segundo PA2, acaba exigindo que o professor ofereça maior atenção para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

- Identidade profissional

Do ponto de vista das mudanças na definição de papéis que se relacionam com a identidade profissional, no sentido da auto-avaliação de suas práticas, PA2 se posiciona a partir de enunciações que se remetem tanto para a sua própria insegurança em relação aos demais professores da escola e alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, como também, na idéia de compromisso frente aos desafios impostos pelo cotidiano da escola inclusiva.

PA2 verbaliza ter interesse e iniciativa em relação ao trabalho da sala de apoio, mas, paralelamente a esse processo, também revela a sua insegurança e preocupação no momento em que tem que oferecer um apoio mais específico a um professor de classe inclusiva, ou até mesmo a um aluno que apresenta oscilações em seu processo de aprendizagem. Afirma não se sentir capaz e que gostaria que alguém lhe dissesse o que fazer nessas situações.

A seguir, passaremos para a discussão dos resultados construídos a partir das enunciações produzidas pela professora de apoio 2 (PA2).

DISCUSSÃO – ESTUDO DE CASO 2: Professora de Apoio 2 (PA2)

- O conceito de inclusão – discutindo o papel dos sistemas de apoio na perspectiva do ensino dialógico

Este trabalho de pesquisa gira em torno dos processos de significação constituídos a partir das múltiplas vozes que se situam nos espaços institucionais, conforme Bakhtin (Volochinov, 1999) propõe. De acordo com Bruner (2001), a vida em uma cultura resulta de uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam, sob a influência institucional, e as versões que são produtos de suas próprias histórias individuais.

No processo de investigação que estamos apresentando, cada participante é compreendido como um representante do universo cultural em que ele se encontra. Concordamos, pois, com Pontecorvo & cols. (2005), quando estas – tomando como ponto de partida o dialogismo (Bakhtin/Volochinov, 1999) - afirmam que os posicionamentos e as opiniões se caracterizam por uma natureza essencialmente dialógica e são estruturados, desde a sua origem, segundo uma orientação persuasiva. Para as autoras, o discurso nunca se apresenta neutro. O discurso expressa os diferentes graus de explicitação de sua adesão a determinadas visões particulares do mundo.

Se considerarmos que a construção da realidade é produto da produção de significados, moldada pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas que orientam as formas de pensamento dentro de uma cultura, tornamos evidente o papel de destaque que a educação desempenha nas sociedades letradas, na medida em que é considerada como algo que auxilia o ser humano a aprender a utilizar tais ferramentas de produção de significado e de construção do conhecimento. De acordo com Bruner (2001), a educação deve ser concebida como uma ferramenta que auxilia o ser humano a

adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo, quando necessário. Nesse sentido, ela pode até mesmo ser concebida como ajudando as pessoas a se tornarem melhores arquitetos e melhores construtores (p. 29).

Por outro lado, Bruner (2001) faz uma crítica ao modelo educacional baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Modelo em que o professor exerce um papel centralizador no sentido de deter o monopólio do conhecimento, dentro da tarefa de transmitir um conteúdo escolar qualquer. “Os sistemas educacionais são, em si, altamente institucionalizados sob o domínio de seus próprios valores. Os educadores têm suas próprias visões, geralmente bem embasadas, sobre como cultivar e como ‘dar nota’ à mente humana” (p.38). Esta prática educacional tende a negar a capacidade de os próprios aprendentes “construírem andaimes” (*scaffolding*), uns para os outros, a partir da interação entre eles.

Essa concepção parte do pressuposto de que toda aprendizagem é mediada pela interação social originária dentro de um contexto histórico-cultural mais amplo; implica, também, na idéia de um *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) – ou seja – na oferta de uma espécie de ‘andaime de sustentação’ por parte dos professores e entre os próprios alunos, que seja capaz de, progressivamente, fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. O *scaffolding* se caracteriza pela progressiva diminuição da heterorregulação realizada pelo tutor, a medida em que o aprendente começa a captar o significado funcional das ações a serem realizadas (Pontecorvo & cols., 2005).

Podemos considerar o *scaffolding* como um ‘andaime’ que o professor fornece ao discurso que as crianças estão construindo e

que, progressivamente, deve ser desmantelado, à medida em que elas começam a ter condições de dominar sozinhas aquelas modalidades de raciocínio (Ajello, 2005, p. 146).

Nesse sentido, partindo-se do pressuposto de que as significações produzidas em meio ao contexto histórico e cultural orientam na formulação de concepções e práticas acerca das necessidades educacionais especiais, damos prosseguimento à análise e discussão dos resultados, tendo em vista as reflexões teóricas resultantes da abordagem dialógica e, mais especificamente, das proposições acerca de um ensino dialógico (Alexander, 2005).

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, o modelo de inclusão escolar implica em uma nova postura metodológica em sala de aula. Nesse sentido, o ensino dialógico se apresenta como uma valiosa ferramenta no que diz respeito aos avanços em torno do processo de aquisição da língua escrita, especialmente para aqueles considerados “menos capazes”, na medida em que tais alunos começam a se beneficiar de um ensino que deposita maior ênfase sobre a interação produzida em meio aos contextos de produção de conhecimentos.

De acordo com esta perspectiva de análise, temos observado que, embora a maior parte dos professores pareçam desconhecer os pressupostos teóricos que norteiam o ensino dialógico, alguns deles têm se utilizado - ainda que intuitivamente - da mediação, por meio da valorização dos processos interação entre professor-aluno e entre alunos e seus pares. Parece-nos que os professores estão construindo seus questionamentos com maior cuidado, ao confrontar o papel dos sistemas de apoio com a perspectiva de negociação de significados, expressos na zona de desenvolvimento proximal - isto é - voltando-se para o encorajamento da análise e da especulação por parte de seus alunos, conforme podemos perceber nas as enunciações abaixo.

(PA2) – *E é complicado. Eu atendo uma aluninha, a J.. Ela, em sala de aula, quando tem um trabalho de produção de texto, ela não faz... em sala de aula. Comigo, ela faz. Ela vai falando as idéias, eu vou ajudando ela a estruturar, ela... até que ela coloca, mas, em sala de aula, ela não... não faz... de jeito nenhum. Eu não sei se é assim... a dificuldade de... Porque ela precisa que uma pessoa esteja conversando com ela, explicando, para que ela vá fazendo, né?*

((Júlia)) – *Como que você faz, quando você está com ela?*

(PA2) – *Eu vou perguntando, né? Eu pergunto, ‘E aí? O quê que você acha? Quem é esse personagem?’ Aí eu vou falando: ‘Vamos dar um nome para esse personagem?’ Eu vou tirando dela...*

Na seqüência transcrita acima, a professora de apoio 2 (PA2) faz um relato de como vem atuando no sentido de favorecer a aprendizagem de uma aluna, quando esta se encontra em situação de atendimento individualizado na sala de apoio. Ao abordar essa situação de interação, PA2 nos oferece algumas indicações acerca de seu trabalho, que nos possibilita conjeturar a respeito da aplicação de concepções teórico-práticas, voltadas para a idéia de *scaffolding*, conforme proposto por Bruner & cols. (1976). PA2 também nos oferece alguns indicadores da valorização dos processos interativos entre pares, tendo em vista a necessidade de produção de conhecimentos, por meio do desenvolvimento de atividades colaborativas, conforme expresso nos turnos a seguir.

((Júlia)) – *E você acha interessante trabalhar com dois (níveis) tão diferentes?*

(PA2) – *Eu acho porque o conflito de um ajuda o outro, né? Mas eles são diferentes... Assim, não são tão diferentes o nível dos dois, de aprendizagem, né? E... e essa é a forma que eu arrumei para estar trabalhando com todos na sala dele. (...) É assim, porque... quando eu atendo um aluno só/... Assim, quando eu trago só um aluno, eu sinto muita dificuldade por ele não ter outro coleguinha para estar discutindo. Aí, às vezes, eu convido. Aí tem algum outro que está lá... atrapalhando a professora, que está dando trabalho de comportamento, aí, geralmente... às vezes, isso acontece, de um vir com um coleguinha para cá. Porque, aí, eu vou trabalhar um jogo, eu vou trabalhar alguma coisa e eu vou estar observando como é que ele interage com o outro, né? Eu acho fundamental, porque assim, sozinho, eu acho que, às vezes, a criança... fica mais complicado ela se desenvolver.*

As concepções apresentadas acima por PA2 parecem convergir com as reflexões teóricas que defendem a interação entre pares (Mercer, Dawes, Wegerif & Sams, 2004). Nessa perspectiva de organização do trabalho pedagógico em pares ou em grupos, as crianças são envolvidas em interações, as quais tendem a ser mais simétricas do que aquelas produzidas entre professor-aluno e, com isso, são submetidas a diferentes oportunidades de desenvolvimento do raciocínio, por meio da argumentação com seus colegas.

Mercer & cols. (2004), ao discutirem as relações entre uso da linguagem e desenvolvimento intelectual - conforme expresso inicialmente por Vigotski (2001) - defendem que é através da participação guiada pelo professor e também pelo raciocínio compartilhado com seus pares, que “a criança pode assimilar os modos de pensamento, os quais a ajudam a raciocinar melhor quando trabalha sozinha” (p. 368).

Além disso, o conflito é uma forma de se problematizar a ação do aluno e de se introduzir a novidade. O conflito cumpre com uma função dinâmogênica, isto é, de desenvolvimento a partir da confrontação, dos momentos em que o sujeito se encontra diante do desafio, da crise e, conseqüentemente, da necessidade de encontrar uma solução para esse fato. Introduzir o conflito, enquanto modo de intervenção pedagógica, é uma forma de se desencadear zonas de desenvolvimento potenciais. Entendemos que esta estratégia pedagógica - se bem direcionada - pode vir a resultar em novas aprendizagens e, conseqüentemente, em novas possibilidades de desenvolvimento por parte dos educandos, de um modo geral.

Quando é entrevistada a respeito do planejamento a ser aplicado em uma situação posterior de atendimento na sala de apoio, PA2 se antecipa aos acontecimentos, produzindo elaborações projetivas, a partir da descrição de uma outra situação que, por sua vez, caminha no sentido de reforçar o papel da interação aluno-aluno e professor-aluno em meio ao processo de produção de conhecimentos, conforme expresso no turno abaixo.

(PA2) – *E eles vão ter que falar. Aí, depois, eu vou falar: ‘Então vamos lá.’ Aí eu vou (deixar) um por um. P pega um objeto. Ele vai pegar, aí ele vai formar. Aí ele, junto com a S, eles vão ... eles vão ter... eles vão ler, eles vão ter que perceber qual letrinha que está faltando, eles vão ter que... aí eu jogo o conflito para eles, para eles irem descobrindo até achar a letrinha... até formar a palavra corretamente do nome do brinquedo, né? (...) Aí, depois eu deixo eles escolherem um dos objeto que eles mais gos/... que eles mais gostaram e eles vão fazer uma frase. Aí, quando eles vão fazendo uma frase, aí eu vou trabalhando a questão... espaço entre as palavras, né? Aí eu vou trabalhar a ampliação dessas frases, porque eles têm muito o hábito de... assim, por exemplo, de escrever: ‘o sapato é do papai’. Então assim, as frases deles são*

bem pobres, bem simples. Ai eu vou trabalhar... a gente vai tentar enriquecer essa essa frase, né? 'O sapato é do papai. Então vamos lá. De que cor que é esse sapato? O quê que aconteceu com esse sapato?' Então, eu vou acrescentando com eles, para que eles ampliem uma frase, para que fique uma frase mais completa. Ai a gente faz a leitura dessa frase, tudo... e eles registram. Eu gosto sempre que eles fiquem registrando para ir criando esse hábito, né? De escrever. O P, ele não tem habilidade (de fazer) aquela letrinha manuscrita. E assim, eu falo/... eu deixo ele à vontade porque, como ele tem o problema... o lado esquerdo dele é paralisado, né? Então, ele não tem muita facilidade... Então eu deixo ele fazer a letrinha de... de máquina. A S (também faz). Eu não fico nessa briga com questão de letra, se é letra... em caixa alta, ou se é letra manuscrita não. Mas eles já conhecem todos os tipos de letras. Letra maiúscula, letra minúscula, né? Que eles... Eles têm que ter contato com todos esses tipos de letra. Ai, depois... num outro momento... como eu atendo eles duas vezes na semana, aí na... por exemplo, se eu fizer esse trabalho com eles na terça, quando for na quinta-feira... aí eles já vão... na quinta-feira aí eles já vão ler... eu vou dar lista escrit/... Eu vou dar uma outra lista para eles, escrita, né? No caderninho deles, aí eles vão ler, né?

Os resultados provenientes da enunciação acima indicam que PA2 incentiva o trabalho em conjunto, com o intuito inicial de encontrar os canais de acesso ao conhecimento por parte de seus alunos. Além disso, PA2 introduz o conflito, enquanto ferramenta de aprendizagem, de mediação de novos conhecimentos, os quais são construídos a partir da valorização dos processos de interação - isto é - se valem de uma participação guiada, tendo em vista a zona de desenvolvimento proximal.

Tivemos a oportunidade de acompanhar a realização da atividade planejada e descrita por PA2 nas enunciações acima. O tópico a seguir destina-se a identificar e analisar as significações produzidas pela professora de apoio 2 (PA2), a partir da auto-observação da gravação em *video tape* desta atividade.

- Reflexões sobre a prática, a partir da auto-observação – conversando sobre o vídeo

Nesta etapa da pesquisa, tivemos a oportunidade de observar a aplicação da atividade de letramento realizada por PA2 na sala de apoio com duas crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e fazemos o seu registro por meio da gravação em *video tape*. Antes de darmos prosseguimento as análises resultantes das reflexões produzidas pela professora (PA2), a partir da auto-observação de suas práticas em *video tape*, apresentaremos um breve roteiro temático da aula gravada por nós em 27/09/05, com duração aproximada de 80 minutos (ver quadro IV).

- Sumário/Roteiro temático de aula – a seqüência pedagógica

Quadro IX: Roteiro temático de aula/seqüência pedagógica – Estudo de caso.

<p>PA2 apresenta aos dois alunos uma caixa fechada, embalada com papel para presente. Após produzir um certo mistério quanto ao seu conteúdo, PA2 abre a caixa surpresa e permite que as crianças explorem livremente os pequenos objetos de brinquedo nela contidos. As crianças se mostram entusiasmadas com os objetos, ao manipular e brincar livremente com eles por alguns minutos.</p>

<p>Em seguida, a professora apresenta um material chamado de alfabeto móvel, contendo muitas fichas, com letras repetidas, organizadas em pequenos envelopes plastificados e dispostos de acordo com a ordem alfabética. Cada uma das crianças fica com um <i>kit</i> completo do alfabeto móvel e então é convidada pela professora a escolher dentre as pequenas réplicas de animais e objetos do cotidiano, aquelas que gostariam de escrever seus nomes, através da utilização das fichas contidas no alfabeto móvel.</p>

A professora alterna a vez de cada criança montar o nome escrito da réplica escolhida por ela. Nesse processo, é permitido aos alunos discutirem e tomarem decisões compartilhadas a respeito das letras mais adequadas para a escrita correta de palavras, tais como: telefone, sapo, vassoura, palhaço etc.

Em momento posterior, é a professora de apoio quem escolhe a réplica a ser escrita pelas crianças, com o uso das fichas, aumentando, no entanto, o grau de dificuldade em relação à complexidade da escrita de algumas palavras relacionadas aos pequenos objetos que estavam contidos na caixa.

Cada uma das crianças recebe ajuda tanto do colega, quanto da professora e esta se utiliza de associações com a escrita de outras palavras e/ou dos sons das letras, a fim de fazer com que os dois alunos superem, de maneira compartilhada e por meio da reflexão mediada pelos parceiros, as dificuldades em relação à escrita de palavras não pertencentes ao seu repertório usual.

Com o apoio necessário, as crianças conseguem escrever, utilizando-se das fichas, o nome de todos os pequenos objetos (cerca de vinte) que estavam contidos na caixa surpresa. A professora, então, elogia os alunos e encerra a atividade de atendimento psicopedagógico na sala de apoio.

Assim como o que ocorreu no estudo exploratório, tal atividade foi registrada em *video tape* e, em momento posterior, convidamos PA2 para assistir a gravação realizada, com o intuito de favorecer uma reflexão mais aprofundada acerca da efetivação de sua prática. Isto porque, mais do que investigar um repertório de possíveis intervenções, a nossa proposta, naquele momento, tinha por objetivo oportunizar um contexto situacional em que os professores avaliassem as potencialidades de suas próprias intervenções, bem como a necessidade de orientá-las de maneira consciente, através da visualização de seu trabalho gravado em *video tape*.

Durante a observação de sua própria prática em *video tape*, PA2 apresentou alguns argumentos no sentido de justificar suas escolhas metodológicas, bem como a reação dos alunos frente às possibilidades de aprendizagem oferecidas pelos recursos instrucionais/mediacionais empregados no atendimento realizado em dupla na sala de apoio.

(PA2)- *Nesse dia aí, eu acho que as peças saíram bem, porque às vezes tem... Que eles que tem mais dificuldade. (...) Eu acho que ali a gente teve a oportunidade de vencer um monte de conflito. As vezes a forma que o colega coloca é mais simples e o outro retém mais o que o colega fala.*

A professora avalia a atividade desenvolvida e, embora pareça sentir-se satisfeita com a maior parte da execução de tal atividade, ao final da projeção, PA2 deixa transparecer sua insegurança diante de seu próprio trabalho, bem como em relação ao processo de desenvolvimento dos alunos, conforme podemos verificar na troca de turnos abaixo.

(PA2) - *Na verdade eu tento buscar tudo que eu posso para tá ajudando eles, né? Eu tinha muita vontade que... alguém fosse... assim... especialista mesmo em alfabetização e falasse direto pra mim. Falasse assim: 'Olha, esse jeito que você tá trabalhando não é por aí não. Porque isso lá no final pode acarretar algumas seqüelas em relação à alfabetização deles', né? Porque... Eu acho que dessa forma que eu estou trabalhando eu tô conseguindo algum resultado com eles, mas de repente...*

((Júlia)) – *Mas você precisa que alguém diga?*

(PA2) – *Ah, eu preciso. Eu acho que alguém precisava, né, assim... Porque eu fico preocupada com o que pode deixar, assim: algum problema na leitura, depois, né?(...) E de repente esse método que tô usando com eles pode deixar algum problema na questão de*

leitura...algum problema de interpretação...(...) O preocupante é se esse método vai tá trazendo algum resultado pra esse aluno que tem dificuldade.

Nas situações de entrevistas semi-estruturadas individuais, a professora também parece insegura em relação ao seu próprio papel desempenhado na escola inclusiva, conforme verificamos nas seqüências discursivas abaixo.

(PA2) – *Assim, eu me sinto... assim, às vezes, desamparada no sentido assim, de... porque, os professores, às vezes, falam assim: ‘PA2, fulaninho está dando este tipo de comportamento.’ Aí eu não me sinto preparada éh::: como é que fala? Eu não sinto muito preparada para lidar com aquela situação diante do outro professor, porque...*

((Júlia)) – *Mas você se sente na obrigação de dar uma resposta?*

(PA2) – *De dar. Eu me sinto.*

(...)

((Júlia)) – *Éh::: na sua opinião... quais as características que deve ter um educador inclusivo?*

(PA2) – *Ah, quais as características? Eu acho que tem que ser... Eu, assim, eu não me vejo... assim, eu não... eu não me vejo como uma pessoa que tem o perfil total para... para uma pessoa que está numa sala de apoio.*

((Júlia)) – *Mas que perfil é esse?*

(PA2) – *Eu acho que a pessoa que tem que estar na sala de apoio ela tem que ter um melhor preparo, coisa que eu não estou.*

((Júlia)) – *Em que sentido?*

(PA2) – *Em sentido de conhecimento mesmo. De estar... de ter... mais embasamento, sabe? De ter... de ter maior conhecimento, né? Assim, eu me sinto muito insegura nessa área, né? Assim, porque... nesse momento, eu não estou fazendo um curso... porque só aquele curso que a gente faz de escola inclusiva, ele é ótimo... para a gente ir lá, aliviar as angústias da gente, para a gente trocar experiências, mas... e assim, eu achei ele ótimo esse ano, porque... eu falei assim, que há muito tempo que eu não fazia um curso que as pessoas estavam tão preparadas para dar, porque assim... pelo mesmo as pessoas que foram lá, que falaram com a gente, eu gostei bastante, né? Assim... eu gosto de ouvir pessoas que têm o conhecimento, que sabe, né? Agora, eu não me sinto assim... preparada, porque eu acho que eu deveria estar estudando, né? Não que eu seja uma pessoa parada, que eu estou sempre lá... eu... vejo alguma reportagem de escola inclusiva, eu leio... qualquer coisa assim, eu estou lendo...(...) Eu fico muito preocupada em ser assim. Porque... eu sou extremamente comprometida. Então, assim, eu fico muito preocupada das pessoas acharem que eu não estou fazendo nada, sabe? E eu, se eu te falar que nunca me passou essa sensação, eu vou estar mentindo. Porque, assim, eu fico como muito medo*

das minhas colegas achar que eu só estou na 'boa vida', sabe? E, assim, e eu, particularmente, eu sei que não estou na boa vida, né?

A professora preocupa-se com o que os outros pensam a respeito de seu trabalho, talvez pelo fato de a figura do professor de apoio ter sido recém instituída no espaço escolar em questão e isso ainda causar um certo estranhamento por parte de quem ainda não se apropriou do conceito de sistemas de apoio como produto da educação inclusiva.

- Identidade profissional

Conforme exposto nas enunciações acima, a identidade profissional de PA2 tende para a alternância entre o sentimento de insegurança perante colegas (professores regentes) e alunos com deficiência, e o sentimento de compromisso com o desenvolvimento da atividade profissional, expresso por meio do interesse e da iniciativa em relação ao trabalho na sala de apoio.

Nesse sentido, estamos diante de uma ambivalência em relação às significações produzidas por PA2 a respeito de seu próprio posicionamento, no que tange às demandas provenientes da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X, pois – se por um lado – a professora se posiciona como alguém comprometida com o trabalho a ser realizado pela sala de apoio – por outro – sua insegurança ainda não lhe permite avaliar o seu trabalho de maneira positiva, no momento em que admite não possuir um “perfil” para atuar no espaço que lhe foi indicado; muito embora possua formação em Pedagogia, com habilitação para o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental e, além disso, já ter atuado com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em outras situações.

O sentimento de insegurança evidenciado por PA2 pode ser explicado tendo em vista as inovações trazidas pela própria política pública de inclusão escolar. O fato de ter que estar sempre pesquisando e refletindo sobre as melhores formas de solucionar os problemas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em espaços inclusivos e, além disso, o fato de achar que é obrigada a oferecer respostas aos professores quanto ao desempenho dos alunos, tem sido motivo de insegurança e ansiedade por parte da professora de apoio 2.

Consideramos que este sentimento de insegurança é uma expressão do conflito vivido por PA2; o que pode estar colocando em cheque a própria identidade profissional da professora frente aos desafios impostos pelo cotidiano da escola inclusiva. Vale ressaltar, no entanto, que tal sentimento se explica pela própria transição sofrida pela escola em que a professora trabalha, na medida em que o modelo de integração escolar é substituído pelo de inclusão, e este último provoca mudanças na definição de papéis dentro da escola, no sentido de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Tal mudança no espaço escolar investigado, é determinada pela zona de desenvolvimento proximal, no que se refere à construção de reflexões acerca das melhores soluções a serem encontradas para as novas situações que a escola vem enfrentando.

Admitimos ser possível que este sentimento de insegurança evidenciado por PA2 possa ser melhor elaborado, na medida em que a inclusão escolar deixe de ser um conceito em

transição, para se tornar uma realidade efetiva na escola em que PA2 atua. Todavia, para que isto ocorra, há que aguardar um tempo histórico, até que a professora possa ressignificar sua prática profissional, por meio do auxílio oferecido tanto pela professora itinerante, responsável pela implantação e encaminhamento da inclusão na referida unidade escolar, quanto pelos próprios professores da escola, na medida em que eles também forem se apropriando do conceito de inclusão escolar, conforme proposto pela política pública.

O sentimento de insegurança expresso por PA2 poderá vir a desaparecer como decorrência da criação de uma atmosfera de colaboração no espaço escolar; muito embora reconheçamos que tal sentimento possa vir a se transformar em outras inquietações, próprias do processo de desenvolvimento e da atividade reflexiva. Tendo em vista este processo, a formação continuada, com base nos princípios do ensino dialógico – conforme já discutimos – poderia surgir como uma poderosa ferramenta, no sentido de promover mudanças, isto é, promover desenvolvimento pessoal e profissional.

- Processos de culpabilização

Embora parecendo não conhecer as reflexões teóricas concebidas sob a égide de um ensino dialógico, PA2 parece apropriar-se de tais concepções, ainda que intuitivamente, ou a partir das próprias concepções pedagógicas oriundas de sua formação superior. PA2 parece atribuir alguma significação aos processos de interação, em meio à necessidade de produção de conhecimento por parte dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entretanto, quando é colocada em situação hipotética de solução de problema (segue em ANEXO), PA2 constrói uma explicação que parece tender para os processos de culpabilização da criança e de sua família pelo suposto déficit apresentado, conforme podemos verificar na seqüência dialógica a seguir.

(PA2) – *Eu acho que as necessidades mais urgentes do Luis... era... assim, que, a princípio, ele não é uma criança que tenha comprometimento mental, né? Pelo que (eu entendo). Eu acho que é ter... eu acho que a família dele que precisa de um trabalho. Então, eu acho que ela precisa de uma terapia familiar, né? para que ele possa ser... deixa eu ver... para que ele possa ter melhores condições na escola para... para desenvolver. Eu acredito assim, que todos esses problemas que ele teve, foram bloqueios. Ele deve ser uma criança reprimida em casa, ele deve ser daquelas crianças que começa a falar e o pai... corta, não deixa ele colocar a opinião dele. Então, deve ser por... esse deve ser um dos motivos dele não querer ler em voz alta em sala de aula. Então, eu acho que a necessidade mais urgente é... da escola buscar uma solução com a família, uma terapia familiar.(...) Eu acho que aqui foge um pouco das... assim... das mãos da escola. Aqui, quando acontece muito esse tipo de caso, as meninas, elas... buscam ajuda com o Conselho Tutelar. Aí, o Conselho Tutelar vem na escola, orienta as meninas, elas...Aí o Conselho Tutelar vai, visita a família. E aí elas tentam resolver dessa maneira. Eu, sinceramente, assim, quando a gente vai, não encontra a família, a escola tenta, a família não vem, tudo, eu acho que a gente fica de mãos atadas, para ajudar um aluno desses. Mas que tem que fazer alguma coisa por ele, tem. A gente sabe que tem que fazer alguma coisa.*

(...)

(PA2) – *Não seria o caso da escola ir até a família?*

((Júlia)) – *Como?*

(PA2) – *De estar fazendo visita à família.*

((Júlia)) – *Quem?*

(PA2) – *A direção, a... coordenadora da escola, né? Buscando contato com a família, porque...*

((Júlia)) – *Já teve algum caso desse aqui?*

(PA2) – *Aqui na escola? Tem. Tem casos dessa forma.*

((Julia)) – *E aí, como é que vocês agem, assim? Qual é a alternativa que vocês têm encontrado?*

(PA2) – *É isso que eu te falei, as meninas, elas procuram muito a ajuda no Conselho Tutelar, apesar de que eu acho que o Conselho Tutelar não está resolvendo muito como deveria resolver. Mas elas... elas vão atrás... elas... chamam a família, a família não vem, elas chamam de novo, liga... liga, procura o telefone da família... trabalho, tenta ligar no trabalho, de um vizinho e tudo. Aí elas, também, acionam o Conselho Tutelar, tem o visitador escolar, que vai, né?*

((Júlia)) – *Mas, enquanto não faz esse contanto, o quê que a escola oferece para a criança?*

(PA2) – *Olha, (coloca)/... por exemplo, porque:: tem escola que não aceita o aluno em sala de aula enquanto a família não comparece. Esse mecanismo, aqui na escola, elas não usam, né? Elas não usam porque:: vai ser pior.*

Em nenhum momento da seqüência acima conseguimos verificar um posicionamento no sentido de a escola chamar para si a responsabilidade pelo desempenho aquém do esperado por parte do aluno da situação hipotética apresentada. Nem quando PA2 é confrontada a respeito das atitudes que a escola deve tomar enquanto a família não comparece à escola.

Sendo assim, os dados indicam tratar-se de um processo de culpabilização da família pela inadequação do aluno às expectativas da escola. A culpabilização da família refere-se a uma das formas freqüentes de se compreender e justificar o fracasso escolar. Parece-nos que tal posicionamento seja decorrente de um processo de transferência de responsabilidade pelo fracasso escolar, na medida em que parece ser difícil para a escola admitir suas falhas, no que diz respeito ao não cumprimento dos objetivos educacionais.

Essa forma de posicionamento aproxima-se do conceito de despersonalização descrito por Codo & Menezes (2000), o qual resulta na perda do envolvimento com a tarefa, típica de profissionais que exercem o papel de *caregivers*, ou seja, de profissionais que se encontram em situação de “cuidadores”- especialmente oriundos das áreas de educação e saúde - e que, por

consequente, não conseguem lidar com os conflitos inerentes ao exercício de sua atividade profissional.

A despersonalização se caracteriza pelo desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas em relação às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes). Resulta numa espécie de “endurecimento afetivo” em que os sujeitos afetados tendem à “coisificação” da pessoa humana. Trata-se de um processo de deterioração das relações de trabalho.

Tais profissionais, segundo Codo & Menezes (2000), tendem ao sofrimento psíquico relacionado ao trabalho e, como conseqüência disso, tendem a deslocar a responsabilidade pelo cumprimento da tarefa para outros espaços sociais; isso quando não dão respostas ainda mais evasivas, as quais se dirigem para a culpabilização do “sistema”, numa atitude de descompromisso perante ao cumprimento de suas próprias metas.

Como não conseguem solucionar o problema de imediato – devido à complexidade de fatores intra e extra-escolares que o compõe – os professores, como indicado na fala de PA2, tendem a agir de maneira despersonalizada perante a responsabilidade pelo cumprimento de seu dever, culpabilizando exclusivamente a família pelos problemas de aprendizagem dos alunos, conforme nosso estudo anterior também colocou em evidência (ver Ribeiro & Barbato, 2004).

- Reconhecimento e valorização da igualdade e da diferença no contexto escolar

Quanto às concepções que se dirigem para o reconhecimento e valorização da igualdade e da diferença no contexto escolar, PA2 também enuncia uma idéia de neutralização ou de redução do conceito de diferença/deficiência, conforme verificamos no turno abaixo.

(PA2) - *Eu acho que é a questão da aceitação. Aceitar as diferenças dos outros, sabe? E aceitar assim, de igual para igual... né? E:: eu vejo... assim, a inclusão... eu acho que foi uma coisa muito bonita que aconteceu. Porque... a gente tinha... tinha aí as coisas acontecendo e não era... como é que fala? Eu achava que era muito mascarado, né? E eu a... assim, agora não, agora colocou os papéis... Agora as pessoas, querendo ou não, elas vão ter que começar a aceitar... Elas vão ter que querer... Elas vão ter que começar a mudar... para aceitar a inclusão. E eu acho que é por aí que a gente vai conseguir fazer um ensino melhor. (...) Eu acho que em questão mesmo de::: como é que fala? Eu acho que até em questão de conscientização mesmo de... dos outros professores também... sabe? Eu acho que eles, assim, a maioria, graças a Deus que aqui na escola foi a maioria... conscientizaram que:: que esses alunos têm que ter o mesmo... éh:: o mesmo padrão que os outros... que têm que ter o mesmo nível de aprendizagem, não que eles vão desenvolver igual, né? Mas que eles têm que ter os mesmos direitos que os outros, né? E que não que ele está ali na sala só para... socializar com os outros coleguinhas, né? Que ele está ali na sala conquistando outros objetivos. (...) Mas eu acho importante falar do meu trabalho para eles, para os outros alunos, né? Porque eles têm que saber que o outro aluno... assim, eles têm que saber não... Eu acho que eles têm que reconhecer no outro, que ele tem uma diferença, mas que aquela diferença não lhe atrapalha... atrapalha o convívio deles. Aliás ninguém... que ninguém... éh:: assim, todas as pessoas são diferentes... mas que elas têm que ser respeitadas igualmente.*

Mesmo tendendo para um processo de redução ou neutralização do conceito de diferença/deficiência, ao admitir que todas as pessoas são diferentes e, portanto, devem ser respeitadas em igualdade, desconsiderando as implicações do conceito de diferença, quando este se expressa na deficiência - conforme já discutimos no estudo exploratório - PA2, nas enunciações transcritas acima, parece admitir uma postura que tende para dar visibilidade aos alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais no contexto da escola inclusiva – O que, de acordo com a política pública de inclusão escolar, se constitui como o principal papel a ser desempenhado pelo professor de apoio. Sobre este aspecto Miskolci (2005) postula que:

Muitos educadores afirmam sentir desânimo diante da tendência a prevalecerem visões conservadoras e preconceituosas, mas devemos lembrar que a mudança de comportamentos é um processo histórico muito lento. Dar os ombros e deixar de ter uma posição de intervenção ativa na transformação das idéias conservadoras é o mesmo que aceitar. A disposição de informar e debater com os estudantes é um passo aparentemente pequeno, mas que aponta para transformações profundas na prática educativa (p. 24-25).

Nesse sentido, embora tendendo a neutralizar ou reduzir o conceito de diferença/deficiência, PA2 parece apoiar-se na perspectiva de enfrentamento das diferenças tendo em vista o não silenciamento sobre elas. PA2 afirma que procura dar visibilidade às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de atividades que permitem uma discussão aberta acerca das diferenças/deficiências, com o intuito de esclarecer as demais crianças da escola sobre os direitos iguais à participação social e escolar, apesar das diferenças. As enunciações produzidas por PA2 parecem convergir com o que defende Miskolci (2005), quando este afirma que:

O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamentos considerados ‘bons’, ‘corretos’, ‘normais’. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamentos hegemônicos.

O menino ou a menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo. É o educador, os colegas de sala e demais pessoas na instituição escolar que os classificam como esquisitos (p. 18).

Mais uma vez nos colocamos diante da atribuição de significados a respeito da diferença/deficiência. Nos deparamos com a determinação social da diferença/deficiência, a qual assenta-se na concepção de que tal fenômeno é produto de uma trajetória histórica e cultural em que o processo de marginalização se sobrepôs ao reconhecimento.

O argumento em torno do processo de “socialização”, também destacado por PA2 na enunciação acima, é relevante porque discute os verdadeiros objetivos da educação inclusiva, em confronto com perspectivas as quais parecem apenas “tolerar” a presença do aluno com deficiência em sala de aula, reforçando, com isso, uma situação de segregação, mesmo que este aluno esteja freqüentando um ambiente escolar comum.

Sobre este aspecto Batista & Mantoan (2005) afirmam que se utilizar do argumento da “socialização” – enquanto justificativa ou único objetivo para a entrada desses alunos na escola regular, especialmente para os casos mais graves - não significa que esteja havendo uma inclusão escolar, do ponto de vista de seus principais atributos conceituais. As autoras defendem que “a verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro” (p.23).

- Determinação positiva da deficiência

Quanto ao processo de avaliação psicopedagógica, PA2 se refere constantemente às equipes de diagnóstico, no sentido de chamar a atenção para o que considera como sendo avaliações equivocadas a respeito do desenvolvimento dos alunos, tal qual podemos evidenciar na etapa de estudo exploratório.

PA2 aponta para a existência de discordâncias significativas entre o resultado das avaliações produzidas pelas equipes psicopedagógicas e o que a prática cotidiana com os alunos encaminhados a essas avaliações parece demonstrar. A seqüência discursiva abaixo ratifica nossas análises.

(PA2) – *Assim, até...Assim, com ele... o caso dele, até eu concordei, 'Tudo bem.' Mas assim, o caso do outro aluno que elas vão levar para a classe [especial], eu não concordei com avaliação delas. E eu e a IT nós não concordamos.*

((Júlia)) – *Por quê? Delas quem? Da direção e da prof/... da professora?*

(PA2) – *Não, das... do pessoal que veio fazer a reavaliação.*

((Júlia)) – *Do diagnóstico?*

(PA2) – *Do diagnóstico.*

((Júlia)) – *Mas por que que vocês não concordaram?*

(PA2) – *Porque ele é... ele é um aluno DM... Ele está na primeira... Ele está fazendo a primeira série... e ele vai para a segunda série. Então, quer dizer, ele avançou muito. E a professora de sala de aula, ela tem consciência de que ele vai para a segunda série, sabe? Que ele avançou. Aí, o quê que elas alegam? O ano que vem, ele já vai estar com onze anos. Ele já está entrando na adolescência. Lá embaixo, ele vai fazer... ele vai fazer a segunda série? Vai, mas ele... ele pode não dar conta da segunda série... e aí ele vai repetir a segunda série. Elas... aí elas ficaram... elas ficaram... conversando comigo, 'Você acha, PA2, que ele não vai desinteressar, se ele repetir a segunda série? Você acha que não vai ter desinteresse? Você acha que aí ele não pode ter... problema, porque ele já vai estar entrando na adolescência, se envolver com outras coisas, desistir?' Aí eu falo/ eu, até coloquei para elas, falei assi:, 'Mas, lá, ele tem... vai ter a sala de apoio.' né? Lá são duas professoras de apoio. (...) Aí eu falei, 'Não, mas ele vai continuar tendo esse atendimento, tudo. E a professora dele vai ter... vai saber que ele é um aluno especial e que vai ter que dar uma atenção maior. Igual já acontece aqui.' É o que a gente espera, né? (...) Então assim, esse aluno (também eu não concordei) dele ir para uma turma de classe especial, porque...*

((Júlia)) – *E a IT também não? Mas vocês não bateram o pé?*

(PA2) – *Não, eu falei com elas. Depois, elas voltaram aqui, eu ainda falei de novo, argumentei.*

((Júlia)) – *Não chamou a professora para ajudar a argumentar? Porque quem mais conhece o aluno é a professora.*

(PA2) – *É, e elas argumentaram também, tudo, né? Ai eu falei... aí elas, 'Não, porque lá vai ser só oito alunos. Porque...' mas ele está indo para a segunda série... 'Não, mas lá a professora vai dar atendimento para ele como se ele estivesse na segunda série e tudo.' Ai assim, eu até disse: 'Mas, como é que nós vamos colocar no relatório dele no final do ano?' Como é que nossa professora vai colocar? Que foi uma pergunta que a professora me fez. Ela falou: 'Não, você vai colocar lá que ele foi reprovado... que ele foi aprovado para a segunda série, que ele vai cursar a segunda série... só que ele vai para uma classe especial' (...) Ai, eu acho assim... que... quer dizer... aí eu falei assim, 'Quando a gente está colocando... se a gente está trabalhando (numa) escola inclusiva, se a nossa intenção é acabar com as classes, então, qual é o... Qual é o... Qual a... o motivo de levá-lo para uma classe especial? Se ele está... se ele é um aluno'... ele socializou super bem aqui na escola, né? Vai ser um transtorno para a família dele.*

(...)

((Júlia)) – *Você acha isso um retrocesso?*

(PA2) – *Eu acho. Ai eu falei para a IT, que eu não achava que ele fosse (mas aí) elas... Colocaram tudo, né? E ele vai para uma classe especial. Já até entraram em contato como a família dele.*

Nos turnos acima, verificamos que PA2 parece se apoiar na perspectiva que se orienta para a determinação positiva da diferença/deficiência e, por isso, avalia o desempenho dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais como sendo superior ao que vem sendo atribuído pelas equipes de avaliação psicopedagógicas. De acordo com Batista & Mantoan (2005),

o diagnóstico de deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico, têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição (p.10).

Sugerimos, nesse sentido, que tais equipes de avaliação se apropriem da concepção de trabalho transdisciplinar (Spink, 1992), a fim de promoverem o intercâmbio entre os saberes produzidos no espaço da escola e os saberes produzidos nas sessões de avaliação psicopedagógica e - com isso - negociarem com pais, professores e demais profissionais envolvidos, uma estratégia de definição acerca das potencialidades e limitações dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - ou ainda - que apenas se encontrem numa condição de suspeita, e por esta razão tenham sido encaminhados a essas equipes. Esta talvez seja uma forma eficaz de prevenirmos diagnósticos equivocados, uma vez que nos propomos a utilizar de uma abordagem dialógica, compreensiva e contextual acerca das necessidades educacionais especiais (ver Barbosa, 2000).

Quanto à necessidade de uma união dialética ou interface entre os saberes produzidos pela escola e os saberes produzidos no espaço da clínica - tendo em vista o processo de avaliação psicopedagógica - Batista & Mantoan (2005) ressaltam que:

O diálogo entre os diversos profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista. No entanto, o diálogo só acontece quando as partes que dialogam respeitam-se mutuamente e não assumem uma posição de superioridade de conhecimento e de dominação sobre o outro. (...) Todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência (p. 25).

- Desenvolvimento diferente

A professora de apoio 2 também dirige seus argumentos no sentido da formulação de teorias da mente, as quais resultam em definições acerca do funcionamento psíquico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Tais definições parecem corroborar a concepção de um desenvolvimento que se apresenta “oscilante” – isto é – dizem respeito à constatação, por parte da professora de apoio, de que as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais apresentam expressões diferenciadas em seu processo de desenvolvimento, as quais tendem para a variação no desempenho, a depender do dia, do horário e do espaço onde a intervenção pedagógica está sendo realizada, seja na sala de aula inclusiva, seja na sala de apoio.

De acordo com PA2, o desempenho com variações no tempo e no espaço se define por comportamentos apresentados por crianças com deficiência, os quais se expressam por avanços e retrocessos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se, segundo ela, de variações decorrentes de problemas de saúde e/ou de memória e implica em maior atenção por parte do professor regente, a fim de auxiliar a criança que apresenta necessidades educacionais especiais no desenvolvimento de suas potencialidades. O turno abaixo reforça as descrições realizadas.

(PA2) - É, e aí, às vezes, ele... o aluno, às vezes, só comigo, me passa informação... me conta uma história de vida, né? Então, assim, eu... eu acho que eu já tenho um grande conhecimento sobre... em cima dele. Agora, o professor... só que, muitas vezes, eu estou aqui sozinha, então, ele me demonstra um comportamento, aí, quando está lá na sala de aula, é outro comportamento (...) Ela é uma aluna que eu mais a professora dela, a gente tem um conflito muito grande. Porque... eu tenho um entendimento sobre ela e a professora tem outro entendimento em sala de aula. Que, para mim, ela é muito mais complicada do que todos os outros alunos. E ela acha que ela é super fácil de lidar. Mas é porque, na sala de aula, ela não dá problema de comportamento, enquanto o outro que eu atendo lá, ele dá muito problema de comportamento, mas, em termos de compreensão, ele é muito melhor para compreender, né? Então, quando eu trabalho com a L, a L, por exemplo, ela me cansa... as meninas (da psicomotricidade) me falaram que, quando elas saem de lá, elas estão estressadas, porque assim, ela não compreende, ela não segue comando... ela é super mimada pela família, então ela não tem limite.(...) E:: e o outro coleguinha dela não, o outro coleguinha dela, ele já bate nos colegas, ele chuta... ele é terrível. Mas, ele compreende um comando, você dá um comando para ele fazer, ele compreende, ele faz... ele já reconhece as letras do nome, ele já... ele já sabe contar mecanicamente... Então, assim, em termos de... cognição, ele já está bem mais desenvolvido do que ela. Então, a professora acha que não. Então, a gente tem sempre esse... que eu falo, ‘Eu prefiro lidar com o P do que com a L’ né? E ela acha que não.. Até assim, eu vejo o lado dela,

porque, em sala de aula, a questão do aluno estar comportado é até melhor para o professor, né? (...) Lá na sala da I, eu trabalho assim, porque o P mais a S, eles estão assim, em nível cognitivo, em nível de aprendizagem, os dois são mais ou menos do mesmo nível. Mas, assim... eu percebo que eles têm muitas diferenças também... mas eu tento trabalhar com os dois juntos. Aí, assim eu estava pensando em trabalhar com eles, porque, com eles... eles oscilam muito, esses dois alunos. Aí eles oscilam muito, assim... tem dia, que a S surpreende a gente, né? (...) A gente tem a maior dúvida, porque a gente não sabe como é que ela vai chegar no final do ano, porque tem dia que ela demonstra assim uma capacidade ótima para a gente, mas tem dia que ela não reconhece nada, nada, nada. Então é assim, ela oscila muito (tem dia que ela sabe, tem dia que ela não sabe).

O que se faz pertinente analisar e discutir, mediante a leitura das enunciações transcritas acima, é o fato de que as oscilações no comportamento ou no desempenho das atividades acadêmicas podem ser explicadas tendo em vista o modo como a diferença/deficiência se expressa no contexto escolar. Sobre este aspecto, Batista & Mantoan (2005) postulam que:

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência, tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo urgente de sua transformação: entender a produção do conhecimento (...) (p. 12).

Essa discussão acerca do modo como o ser humano produz o conhecimento nos faz retomar a perspectiva de um ensino dialógico, voltado para a valorização dos processos de interação no contexto escolar. Entendemos que o aluno com diagnóstico de deficiência mental apresenta dificuldades em demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente, porque as escolas ainda insistem em manter um modelo conservador de atuação, a partir de uma organização autoritária e centralizadora do trabalho pedagógico.

Tais estratégias de intervenção pedagógica tendem a percorrer o caminho inverso proposto pelas políticas públicas de inclusão e pelas abordagens em torno de um ensino dialógico, no momento em que parecem acentuar a diferença/deficiência e, em consequência disso, aumentarem a inibição, reforçarem os sintomas existentes e agravarem as dificuldades do aluno com diagnóstico de deficiência mental.

De acordo com Batista e Mantoan (2005), o “caráter elitista, meritocrático, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprimem o professor e o reduz a uma situação de isolamento e onipotência” (p. 12), principalmente frente aos seus alunos que possuem um diagnóstico de deficiência mental, já que são considerados como aqueles que mais amarram o processo escolar.

As autoras afirmam que, diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores, é desvencilhar-se desses alunos que parecem não acompanhar as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente entenda como ensiná-los, numa atitude de

despersonalização frente à necessidade de se estabelecer atitudes de maior compromisso para com a educação inclusiva.

Um outro aspecto considerado por Batista & Mantoan (2005) como agravante dessa situação, relaciona-se com o fato de que “o número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola” (p. 12). Para as autoras, o aparecimento de novas terminologias contribuiu ainda mais para aumentar a confusão entre casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas de aprendizagem, por motivos que, muitas vezes, são devidos às próprias inadequações das práticas escolares.

No caso das teorias da mente especificamente apresentadas por PA2, entendemos que é preciso valorizar as práticas de ensino dialógico, a fim de que a educação dirigida às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais possa fazer-lhes compensar suas limitações, a partir de uma abordagem que atribua significação ao que é realizado por essas mesmas crianças em interação com as outras pessoas e também com as ferramentas oferecidas pela cultura. Em outras palavras, é preciso deixar de lado o mito da transmissão do conhecimento; é preciso não desistir de oferecer andaimos.

- O processo de sensibilização

Um último tema a ser analisado diz respeito ao processo de sensibilização dos professores ainda resistentes quanto à implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X. Em determinado momento da entrevista semi-estruturada individual, a professora de apoio 2 afirma utilizar-se da seguinte estratégia de sensibilização:

(PA2)- *Aí, eu sempre falo... com essa colega minha. Eu falo, 'E se fosse a sua filha? Você gostaria que ela fosse rejeitada lá na escola particular onde que ela estuda? Você ia achar bom ... Se o pessoal chegasse e falasse que a escola não... não serviria para ela, como seria a sua reação?' né? Ai eu falo para ela, 'Você dá graças a Deus por sua filha... é dita como normal, porque ela é bem aceita, mas você deveria pensar.'* (...).

Entendemos que a enunciação acima se constitui de um processo de sensibilização que se caracteriza essencialmente pela coação. Consideramos que tal estratégia se apresenta incompatível com a idéia de uma tomada de consciência acerca das diferenças/deficiências humanas e suas implicações para o desenvolvimento do sujeito.

Essa forma de argumentação parece ainda se estruturar no nível da imposição, ao invés de pretender suscitar uma reflexão mais aprofundada a respeito das condições de existência daqueles que, ao longo da história, passaram por um extenso processo de exclusão social. De acordo com Bruner (2001), há mais elementos envolvidos nesta questão do que a opinião pública e a necessidade de informá-la. O autor chama a atenção para o fato de que:

Não se trata simplesmente de que estamos tentando reavaliar o equilíbrio existente entre as escolas como um estabelecimento educacional fixo, de um lado, e um conjunto de necessidades da cultura, do outro. As questões são muito mais amplas do que isto. Elas estão relacionadas ao papel emergente das mulheres na sociedade, ao problema complicado das lealdades étnicas dos filhos de operários estrangeiros, aos direitos das minorias, às tradições sexuais, às mães solteiras, à violência, à pobreza. O estabelecimento educacional, apesar de seu conhecimento prático em tratar das

rotinas educacionais, possui pouca coisa na forma de doutrina estabelecida para lidar com tais problemas. E o mesmo se aplica a outras instituições inseridas na cultura, embora elas, não obstante, pareçam sempre tentadas a ‘culpar a educação’ por seu conjunto particular de problemas (...) (p. 38).

Sem pretender resvalar para uma linha de raciocínio que tende à culpabilização do “sistema”, chamamos a atenção para o fato de as crenças e valores que cooperam com o processo de marginalização das minorias se situarem para além do espaço escolar. Não há dúvida de que a escola é apenas o reflexo desse estado de coisas; muito embora ainda acreditemos no seu papel social enquanto agente de mudança.

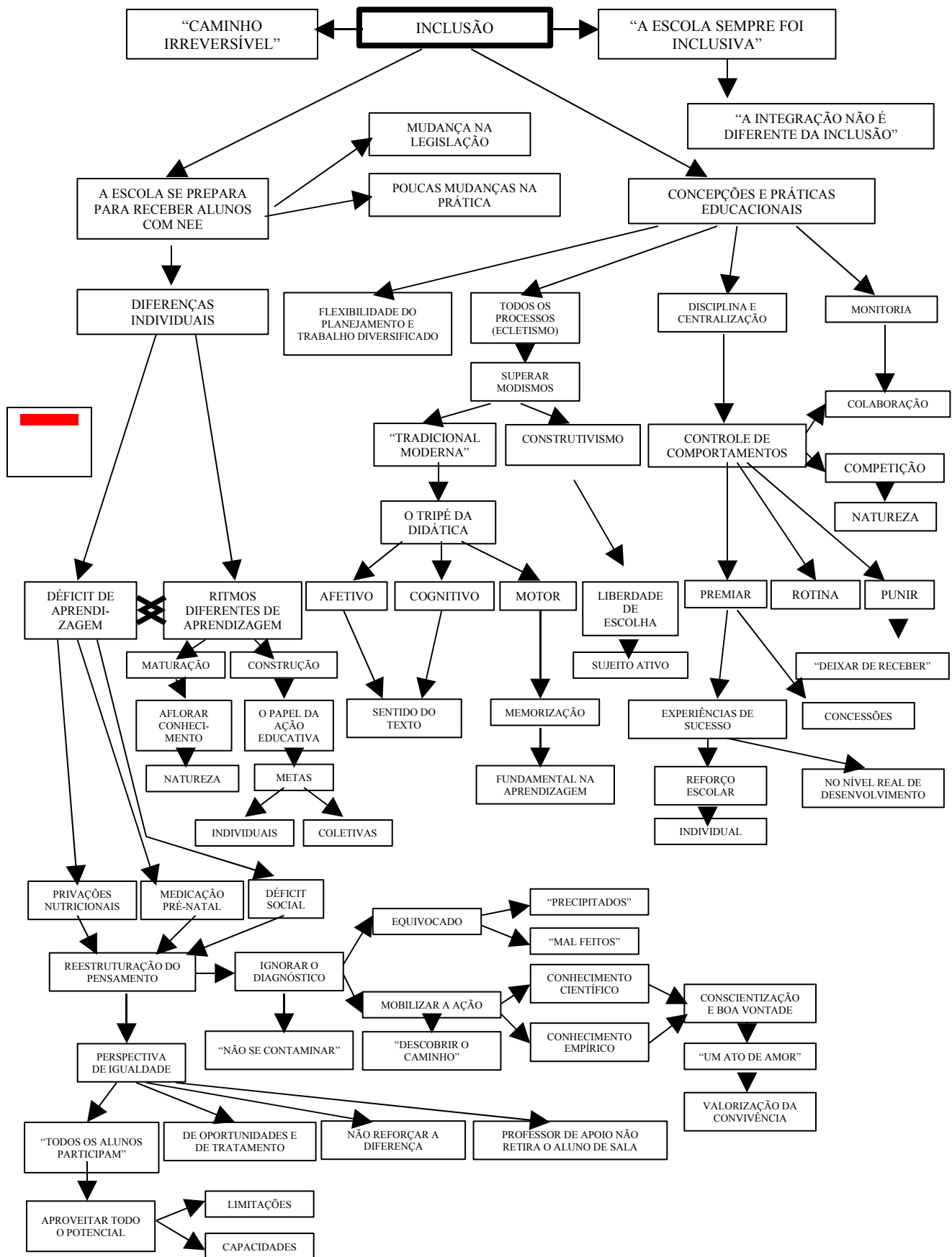
Entendemos que esse tipo de posicionamento apresentado por PA2 com o intuito de “sensibilizar” professores resistentes, parece contrariar a idéia de um estabelecimento de parcerias entre a escola especial e escola regular, já que se apóia na perspectiva do medo e da ameaça, sem levar em consideração o papel e a responsabilidade social do professor no sentido de contribuir com a construção de uma sociedade menos excludente. É preciso, portanto, que tomemos cuidado ao repassar informações acerca das necessidades educacionais especiais e da inclusão, a fim de que não reforcemos ainda mais a construção de mitos e estereótipos traduzidos por concepções equivocadas a esse respeito.

Os dados construídos com a professora de apoio 2 (PA2), a partir da aplicação das estratégias de entrevista semi-estruturada, observação reflexiva, e solução de situações-problema, apontaram, em síntese, para um vetor de desenvolvimento que se direciona para os seguintes resultados:

- a existência de concepções e práticas que apontam para a determinação positiva da deficiência, expressa: 1)- pela crença no potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como nas possibilidades de intervenção pedagógicas, rumo aos processos cada vez mais sofisticados de aprendizagem e desenvolvimento por parte destes educandos, através da aplicação de estratégias educativas, as quais valorizam os processos de interação, como forma de viabilizar a construção guiada de conhecimentos; 2)- pelo questionamento acerca das avaliações psicopedagógicas; 3)- pelo reconhecimento de que é possível alterar o funcionamento psíquico de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, mesmo tendo em vista as diferenças em seu processo de desenvolvimento;_
- a constante alternância entre os sentimentos de insegurança e compromisso, medo e iniciativa em relação ao trabalho a ser desenvolvido, como expressão da identidade profissional, decorrente das mudanças na definição de papéis, a partir da implantação do modelo de escola inclusiva na localidade X;

A seguir, trataremos de analisar as concepções e praticas pedagógicas assumidas pelo professor regente 2 (PR2).

**MAPA 4 – ESTUDO DE CASO 3
PROFESSOR REGENTE 2 (PR2)**



TEMAS, SUB-TEMAS E SUAS DEFINIÇÕES

O quadro abaixo (nº X), destaca a definição dos temas e sub-temas que parecem estar regulando as demais significações produzidas pelo professor regente 2 (PR2), participante do estudo de caso 3.

<p>- Inclusão – Refere-se aos atributos ou traços de significação que compõem o conceito complexo de inclusão no momento atual, bem como as crenças ou concepções que dão sustentação à prática de educação inclusiva, tendo em vista as mudanças que se fazem necessárias tanto no espaço escolar, como fora dele. O conceito de inclusão escolar se caracteriza, inicialmente, pelo emparelhamento de duas concepções, as quais tendem para a apresentação de dois qualificativos: 1)- A inclusão escolar é considerada um “caminho irreversível” – isto é – uma prática institucionalizada que tende a prevalecer no espaço escolar, embora, a princípio, a escola sempre tenha sido inclusiva, já que, 2)- “a integração não é diferente da inclusão”.</p>
<p>- A escola se prepara para receber alunos com NEE – Diz respeito ao reposicionamento do participante quanto ao atributo central que define o conceito de inclusão. Implica no reconhecimento de que a inclusão resultou em mudanças na legislação, muito embora tenha oportunizado poucas mudanças na prática de intervenção pedagógica.</p>
<p>- Concepções e práticas educacionais - Refere-se às modificações introduzidas pelo participante a partir da implantação do modelo de educação inclusiva na localidade X, como forma de atender ao pressuposto em torno do fato de que a escola deve se preparar para receber alunos que apresentam NEE, especificamente no que diz respeito à tomada de decisões a serem justificadas por teorias pedagógicas diferenciadas. Tais teorias se expressam, na prática, por meio da flexibilização do planejamento e emprego de técnicas de trabalho diversificado, assim como da utilização de todos os métodos e processos de alfabetização, tendo em vista uma postura eclética mediante a necessidade de se trabalhar os conteúdos de 1ª série. Implica, também, na disciplina rígida e centralização do trabalho pedagógico por parte do professor, embora seja possível admitir e favorecer o estabelecimento de parcerias entre os alunos, a partir da implantação de um sistema de colaboração/cooperação, expresso pela prática de monitoria.</p>
<p>- Diferenças individuais – Trata-se da diferença entre os alunos. Diz respeito a um dos aspectos principais que a educação inclusiva deve levar em consideração, no momento em que preconiza uma mudança na escola, no sentido de esta se preparar para receber e trabalhar com alunos NEE. Implica no reconhecimento de que as diferenças individuais que caracterizam o funcionamento psíquico de alunos que apresentam NEE podem ser compreendidas por meio de déficits no processo de aprendizagem e desenvolvimento, os quais irão resultar em ritmos diferenciados de aprendizagem por parte desses alunos.</p>
<p>- Déficit de aprendizagem – Diz respeito às explicações que justificam a defasagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta NEE, em relação à criança dita normal. A defasagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento é explicada tendo em vista os fatores relacionados às privações nutricionais sofridas pela criança que apresenta NEE ou ao uso de medicação pré-natal por parte das mães de tais crianças e, ainda, pelas poucas possibilidades de contato e estimulação social que essas crianças possuem, podendo resultar em um déficit do ponto de vista da qualidade das interações – isto é – um déficit social.</p>
<p>- Ritmos diferentes de aprendizagem - Refere-se às explicações que justificam o aparecimento das necessidades educacionais especiais em crianças em idade escolar. Os ritmos diferentes de</p>

aprendizagem evidenciados por crianças que apresentam NEE, são explicados tanto por fatores **maturacionais**, expressos por concepções apriorísticas, voltadas para a idéia da **natureza** do ser e do afloramento do conhecimento por parte dele, como por concepções que se expressam por meio da **construção** social do ser.

- **Ritmos diferentes de aprendizagem determinados pela construção** – Diz respeito à valorização do **papel da ação educativa**, como forma de intervenção e de construção de conhecimentos, capaz de fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentam NEE. Implica na valorização dos processos interativos, como forma de compensar déficits e necessidades, através da estipulação de **metas educativas** dirigidas tanto aos alunos de um modo geral – no **coletivo** - como aquelas que caminham em direção ao papel da ação educativa no sentido de mediar o conhecimento e, assim, sanar dúvidas ou incompreensões de maneira **individualizada**.

- **Reestruturação do pensamento** – Baseia-se na concepção de que é possível promover mudanças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentam NEE, mesmo tendo em vista as privações nutricionais, a medicação pré-natal e o déficit social sofrido por elas. Para que isso ocorra, faz-se necessário, em primeiro lugar, ignorar o diagnóstico produzido pelas equipes de avaliação psicopedagógicas, com o intuito de não se contaminar pelas descrições e conclusões nele contidas. A concepção voltada para a idéia de reestruturação do pensamento de crianças que apresentam NEE, por meio da ação educativa, implica em práticas que valorizam a perspectiva de igualdade no que diz respeito às possibilidades igualitárias de acesso ao currículo acadêmico.

- **Ignorar o diagnóstico** – Trata-se de não levar em consideração as conclusões resultantes de avaliações médicas e/ou psicopedagógicas, por acreditar que tais conclusões, de um modo geral, foram **mal elaboradas** ou construídas de modo **precipitado** e, portanto, de maneira **equivocada**. Esta é considerada uma das formas de mobilizar a ação educativa, no sentido de se descobrir qual o melhor caminho para se fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento por parte da criança que apresenta NEE, sem se deixar contaminar pelas considerações iniciais presentes no diagnóstico.

- **Mobilizar a ação** – Implica em “**descobrir o caminho**” – isto é - encontrar estratégias criativas de solução de problemas que se relacionem com as dificuldades de aprendizagem dos alunos que apresentam NEE, lançando mão de conhecimentos científicos e também de conhecimentos produzidos a partir da experiência de vinte e cinco anos de magistério.

- **Conscientização e boa vontade** – Trata-se de um processo de conscientização produzido a partir da reflexão crítica acerca da *práxis* pedagógica, e de um sentimento de boa vontade – ou seja – de motivação e mobilização pessoal em relação às questões diretamente relacionadas ao desenvolvimento de crianças que apresentam NEE. Diz respeito aos sentimentos que devem ser retroalimentados a partir da união dialética entre a prática e a teoria – isto é – da união entre o **conhecimento científico** e o **conhecimento empírico**. O sentimento de conscientização e de boa vontade em relação às necessidades educacionais especiais surge, também, como resultado da **valorização da convivência**, sendo esta considerada uma forma eficaz de se desfazer mitos e concepções equivocadas a respeito de crianças que apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento. Implica na doação de si; implica no fato de a educação inclusiva se caracterizar como um **ato de amor** pelo ser humano.

- **Perspectiva de igualdade** – Diz respeito às concepções que norteiam o trabalho pedagógico, do ponto de vista das práticas de sala de aula, as quais visam o acesso ao currículo por parte de todos

os alunos da classe inclusiva, sem exceções. Tal processo visa **aproveitar todo o potencial** da criança que apresenta NEE, na medida em que todos os alunos da classe inclusiva são convidados a participar dos momentos de interação e construção coletiva de conhecimentos, mesmo tendo em vista as diferenças individuais expressas por **capacidades e limitações** específicas frente às situações-problema impostas pelo cotidiano dos processos de letramento. A perspectiva de igualdade diz respeito, também, às **oportunidades igualitárias de tratamento**, objetivando **não reforçar a diferença**, expressa pela deficiência. As práticas implementadas por esta perspectiva incluem a não retirada do aluno que apresenta NEE da sala de aula pelo professor de apoio, durante o período das aulas na classe regular.

- **Flexibilidade do planejamento e trabalho diversificado** – Refere-se às estratégias utilizadas em sala de aula, no sentido de adaptar o currículo acadêmico aos interesses e necessidades dos alunos matriculados na classe inclusiva. O trabalho diversificado é uma das formas encontradas pelo professor, tendo em vista a necessidade de se atender à diversidade de educandos em sala de aula. Trata-se do oferecimento e disponibilização de atividades pedagógicas variadas durante o período diário de permanência na escola, com possibilidade de escolha por parte do aluno, desde que sejam cumpridas as tarefas consideradas mais importantes para aquele dia letivo.

- **Todos os processos (ecletismo)** – Refere-se às teorias pedagógicas que justificam o ensino da leitura e da escrita. Compreende a utilização de todos os métodos e processos de alfabetização, a partir da adoção de uma postura eclética no que diz respeito ao processo de letramento, com o intuito de não se deixar contaminar por modismos.

- **“Tradicional moderna”** – Expressão utilizada para definir e justificar teoricamente as práticas relacionadas ao ensino da leitura e escrita. Implica na adoção de estratégias pedagógicas ecléticas que visam atender ao chamado **tripé da didática**.

- **Tripé da didática** – Refere-se às concepções e práticas que servem de base para o processo de letramento, tendo em vista a necessidade de se contemplar os aspectos **afetivo, cognitivo e motor** inerentes ao ensino da leitura e da escrita. Os aspectos afetivos e cognitivos inerentes ao processo de letramento são trabalhados a partir da compreensão do **sentido do texto** apresentado pelo professor aos alunos, tendo em vista o nível de aprendizagem e desenvolvimento em que eles se encontram. O aspecto motor do processo de letramento implica na **memorização** do texto por inteiro e/ou de palavras, de padrões silábicos e de letras (com seus respectivos sons), enquanto elementos considerados de **fundamental** importância **para a aprendizagem** da leitura e da escrita.

- **Construtivismo** – Uma das teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho do professor regente e que, por sua vez, caminha paralelamente ao emprego da concepção “tradicional moderna” de ensino, defendida por ele. Os pressupostos tomados de empréstimo da concepção construtivista referem-se à compreensão da **liberdade de escolha** por parte do aluno, no momento em que este é convidado a optar por determinadas atividades diversificadas oferecidas pelo professor. É nesse momento que o aluno é considerado um **sujeito ativo** no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

- **Disciplina e centralização** – Diz respeito às práticas de **controle de comportamentos** em sala de aula visando alcançar uma organização dos momentos de interação e participação dos alunos nas aulas, a partir dos comandos que partem do professor.

- **Controle de comportamentos** – Refere-se ao emprego de técnicas que visam manter a ordem e a disciplina em sala de aula. Trata-se de uma forma de controle que se constitui a partir do uso de atividades colaborativas, competições entre os alunos, premiações, punições e da manutenção da

rotina, com o intuito de se alcançar e fazer prevalecer as condutas consideradas desejáveis em sala de aula.

- **Premiar** - Prática que visa o controle de comportamentos por meio do emprego de **concessões** e benefícios aos alunos que cumprem com as atividades propostas. Implica, também, na valorização das **experiências de sucesso** que se expressam no **nível real de desenvolvimento** dos alunos, como forma de se manter a conduta desejável, através de práticas de **reforço escolar individualizado**, em horário contrário ao das aulas na escola regular.

- **Reforço escolar** – Prática em que se baseia na tentativa de suprir déficits, por meio da interação que acontece entre professor e aluno, de maneira individualizada e adaptada aos seus interesses e às suas necessidades educacionais especiais frente ao processo de letramento. O reforço escolar deve oportunizar experiências de sucesso, a fim de que estas possam ser premiadas através de elogios e/ou concessões, por parte do professor, do ponto de vista das possibilidades de escolha entre a manipulação livre de brinquedos ou livros infantis por parte do aluno, sempre que ele conseguir cumprir com os objetivos da referida aula de reforço.

- **Rotina** – Uma forma de controle de comportamentos que se expressa através da manutenção e repetição de determinadas seqüências pedagógicas, com o intuito de se garantir a disciplina em sala de aula.

- **Punir** – Uma forma de controle de comportamentos que se baseia no “**deixar de receber**” determinadas concessões relacionadas às possibilidades de escolha dentre as atividades diversificadas propostas pelo professor, destinadas exclusivamente àqueles alunos que cumprem com suas tarefas escolares.

- **Colaboração** – Uma forma de controle de comportamentos que valoriza as trocas interativas por meio do incentivo ao trabalho cooperativo entre alunos e seus pares. Trata-se de uma forma de se alcançar os objetivos educacionais, tendo em vista o uso do sistema de **monitoria** durante as aulas na classe inclusiva.

- **Competição** – Uma forma de controle de comportamentos baseada na disputa entre os alunos e que deve ocorrer com o intuito de se alcançar os objetivos educacionais. A escola deve realizar o estímulo externo à competição como forma de valorizar esta que é considerada uma característica herdada do ser humano; algo que já faz parte de sua **natureza**.

SUMÁRIO/MAPA 4

– ESTUDO DE CASO 3/ PROFESSOR REGENTE 2 (PR2)

- O conceito de inclusão por emparelhamento

Diferenciações conceituais entre o modelo da inclusão escolar e o modelo da integração não são apresentadas pelo professor regente da escola 2 (PR2), no primeiro momento de realização da entrevista semi-estruturada. Para ele, “a escola sempre foi inclusiva”. PR2 admite que a “integração não é diferente da inclusão.” Verifica-se, a princípio, o emparelhamento dos dois conceitos, como se estes representassem concepções e práticas educacionais idênticas, tal como o que ocorre, de modo semelhante, nas enunciações produzidas pela professora itinerante (IT).

Mesmo não oferecendo, a princípio, explicações suficientes acerca das diferenças entre o modelo da inclusão e da integração, PR2 admite, por outro lado, que a inclusão “é um caminho irreversível.”

- O conceito de inclusão: as primeiras diferenciações

À medida em que a entrevista semi-estruturada vai avançando e PR2 vai sendo convidado a refletir de maneira mais aprofundada, acerca das proposições que servem de base para a proposta de inclusão escolar, alguns conceitos-chave vão surgindo e sendo expressos por meio de concepções e práticas consideradas por ele como sendo inclusivas.

É nesse momento que PR2 argumenta que a inclusão é um modelo de educação em que a escola se prepara para receber os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. PR2 admite, por outro lado, que a escola inclusiva se expressa através de mudanças na legislação, apesar de tais mudanças terem surtido pouco efeito sobre as práticas, de um modo geral, até o momento presente.

Paralelamente às questões iniciais levantadas por PR2, verificamos que as enunciações produzidas por ele se dirigem para a apresentação de concepções e práticas diferenciadas, utilizadas por ele em sua sala de aula, com o intuito de adequar-se ao modelo de escola inclusiva. Resultados que serão apresentados mais adiante.

- Diferenças individuais: compreendendo déficits e ritmos diferentes de aprendizagem

PR2 afirma que a escola deve se preparar para receber os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como ponto de partida a compreensão acerca das diferenças individuais que, por sua vez, se expressam através do que ele chama de déficits e ritmos diferentes de aprendizagem.

Entendemos que a concepção orientada para a idéia de ritmos diferentes e déficits de aprendizagem se constitui como temas convergentes, na medida em que irão resultar em subtemas relacionados.

- Justificando déficits de aprendizagem

Quando avalia, por exemplo, o funcionamento psíquico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, PR2 propõe uma caracterização para este quadro tendo em vista a concepção de “déficit de aprendizagem”. As justificativas apresentadas por PR2 ao déficit de aprendizagem giram em torno de privações nutricionais, uso de medicação pré-natal e déficit social.

- Justificativas para ritmos diferenciados de aprendizagem

Paralelamente, quando ainda discute a perspectiva das diferenças individuais no contexto da escola inclusiva, PR2 justifica a adoção dessa concepção, tendo em vista, também, os ritmos diferentes de aprendizagem. A diferenciação no ritmo de aprendizagem é considerada por PR2

como uma diferença individual determinada por processos tanto relacionados à maturação das funções psíquicas - que remetem à concepção de natureza do ser (ou “afloramento”) - como também, por aqueles que se relacionam com as funções possíveis de serem construídas por meio da intervenção pedagógica do professor.

- O papel da ação educativa: a intervenção pedagógica

Com o intuito de alterar os ritmos de aprendizagem que se encontram em processo de construção, PR2 justifica a necessidade de uma ação educativa por parte do professor, que caminhe no sentido da estipulação de metas coletivas e individuais; o que reforça a concepção de trabalho diversificado, conforme apresentaremos mais adiante.

- Desconsiderando o diagnóstico

PR2 também afirma que é possível promover a superação do déficit de aprendizagem através da “reestruturação do pensamento” por parte dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para que isso de fato aconteça, PR2 afirma ser imprescindível ignorar o relatório de avaliação diagnóstica destes alunos, com o intuito de não se “contaminar” com as descrições apresentadas.

O desejo pela não “contaminação”, segundo PR2, se explica por duas razões. A primeira delas diz respeito ao fato de PR2 considerar tais avaliações equivocadas na maior parte das vezes; ou porque foram precipitadas em suas conclusões acerca do desenvolvimento de muitas crianças que apresentam diferenças na escola, ou porque, segundo ele, foram mal elaboradas.

A segunda razão para não se contaminar pela avaliação diagnóstica, gira em torno da necessidade de ele mesmo, enquanto profissional, tentar descobrir um caminho para as dificuldades encontradas na educação de crianças que apresentam déficits de aprendizagem. PR2 ignora o diagnóstico justamente por acreditar que essa é uma forma eficaz de mobilizar a sua própria ação pedagógica, em direção às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

- Conscientização e boa vontade: mobilizando a ação

PR2 considera que a mobilização da ação pedagógica se constitui tanto através do conhecimento científico disponível, quanto do conhecimento adquirido através da experiência de vinte e cinco anos de magistério que ele afirma possuir em seu currículo. São esses elementos que vão contribuir para um processo que ele chama de conscientização e boa vontade em relação às necessidades educacionais dos alunos.

PR2 afirma que a tomada de consciência em relação a essa questão da inclusão escolar de crianças que apresentam déficits de aprendizagem, não se constitui apenas como um ato de coragem, mas, sobretudo, como “um ato de amor”. Um ato que, segundo ele, deve valorizar a convivência, a fim de promover-se a superação de crenças e valores equivocados em relação às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

- A perspectiva de igualdade

No momento em que ignora o relatório de avaliação psicopedagógica, com intuito de descobrir um caminho para a reestruturação do pensamento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, PR2 se dirige, não para a perspectiva de valorização da diferença – conforme vemos ocorrer no estudo exploratório - mas para a concepção de igualdade, enquanto um dos pilares de sua atividade pedagógica.

É a perspectiva de igualdade que parece nortear todo o trabalho de PR2 na escola inclusiva. PR2 justifica a adoção de tal perspectiva, tendo em vista algumas concepções e práticas, dentre as quais destacam-se:

- A concepção de que todos os alunos devem participar, a fim de que seja aproveitado todo o seu potencial, mesmo tendo em vista suas limitações e capacidades;
- A concepção de que todos devem ser tratados de maneira igualitária, sem protecionismo;
- A concepção de que o professor jamais deve falar sobre as deficiências dos alunos incluídos em sua sala de aula, a fim de não reforçar a diferença no espaço escolar;
- A prática que resulta no fato de que jamais o professor de apoio deve retirar o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais da sala de aula inclusiva, para não reforçar a diferença. O professor de apoio, segundo PR2 deve atuar em sala de aula junto com o professor regente.

- **Concepções e práticas educacionais**

Passamos agora para a apresentação dos resultados provenientes das concepções e práticas diferenciadas, utilizadas por PR2 em sua sala de aula, com o intuito de adequar-se ao modelo de escola inclusiva, tendo em vista tanto as diferenças individuais, como também a perspectiva de igualdade em sua ação pedagógica. Dentre as concepções e práticas enunciadas por PR2, destacam-se:

- 1- **Flexibilidade do planejamento e trabalho diversificado.** O trabalho diversificado é uma estratégia utilizada por ele com a intenção de atender, de modo pedagógico, as diferenças individuais em sala de aula. É uma forma, segundo PR2, de adequação das estratégias pedagógicas às necessidades educacionais dos alunos, tendo em vista o seu funcionamento psíquico;
- 2- Utilização de uma **abordagem eclética** em sala de aula – ou seja – o uso de todos os métodos e processos de alfabetização ao mesmo tempo, a fim de superar os modismo em Educação e, com isso, atingir as necessidades educacionais dos alunos, de um modo geral, tendo em vista as suas formas diferenciadas de apropriação do conhecimento;
- 3- Uso de **disciplina rigorosa e centralização**;
- 4- Uso de **sistema de monitoria** em sala de aula.

- **A abordagem tradicional-moderna: o tripé da didática**

Quanto à utilização de uma abordagem eclética em relação ao processo de letramento, PR2 inclui em tal processo duas concepções educacionais diferenciadas que, por sua vez, irão resultar em práticas também diferenciadas. A primeira delas relaciona-se com o que ele chama de metodologia “tradicional moderna”, a ser determinada pelo “tripé da didática”.

PR2 afirma que o tripé da didática concentra-se na proposição de atividades pedagógicas que, por seu turno, devam favorecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor por parte do aluno, de maneira interligada. Os aspectos afetivos e cognitivos são desenvolvidos no processo de letramento, segundo PR2, através da apropriação do sentido do texto; ao passo que o aspecto motor deve ser atingido por meio do processo de memorização do texto – uma estratégia considerada por PR2 de fundamental importância em sua prática pedagógica.

- **O papel do construtivismo**

A segunda concepção educacional atrelada à abordagem eclética utilizada por PR2 em sala de aula, diz respeito à utilização do construtivismo, no momento em que PR2 admite a liberdade de escolha por parte dos alunos, quando estes se encontram em situações de trabalho diversificado.

Nessas situações, os alunos, de um modo geral, são considerados pelo participante, como “sujeitos ativos” do processo de ensino-aprendizagem; ao menos nas concepções apresentadas

por PR2, quando este discute a liberdade que a criança tem de escolher o que ela quer fazer, após ter concluído as atividades principais planejadas para aquele dia letivo.

A criança pode, então, optar - de acordo com PR2 - pela leitura não dirigida de um dos diversos livros disponibilizados em uma caixa, ou ainda optar por brincadeiras do tipo: pular corda, perna-de-pau etc, enquanto o professor regente oferece uma atenção mais individualizada aos alunos que ainda não conseguiram terminar a atividade principal.

PR2 ressalta, ainda, que as atividades diversificadas propostas seguem uma rígida disciplina, mesmo assumindo um caráter mais espontâneo e de liberdade de ação por parte da criança. O professor, nesse momento, se divide entre o controle dos alunos que se encontram fora da sala de aula, realizando atividades diversificadas, e a necessidade de um contato mais individualizado em relação aos alunos que apresentam maior dificuldade na apropriação do conteúdo proposto para aquele dia letivo.

- O controle de comportamentos

A saída da sala de aula é uma forma de controle de comportamento utilizada por PR2, no sentido de premiar o aluno que conclui a atividade principal proposta para aquele dia letivo, com maior rapidez e eficiência. Vez por outra, no entanto, PR2 afirma que planeja uma atividade que possibilite a todos os alunos saírem do espaço da sala de aula e participarem das atividades de livre escolha, a fim de possibilitar-lhes, segundo ele, experiências de sucesso.

As experiências de sucesso são também oportunizadas quando o professor convida os alunos para o reforço escolar, em horário contrário ao das aulas regulares. PR2 informa alternar atividades que se dirigem ora para o desenvolvimento já alcançado, ora para a problematização do conteúdo, de modo mais adaptado e individualizado, visando fazer avançar os processos de ensino-aprendizagem ainda não estruturados pelos alunos, sejam eles alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ou não.

O controle de comportamentos, visando a aprendizagem, também se dá, de acordo com PR2, pela aplicação de uma rotina rigorosa e pela punição – uma estratégia que é explicada tendo em vista o fato de o aluno “deixar de receber” ou de participar de alguma atividade livre, quando este não cumpre com a disciplina ou tarefa estipulada pelo professor.

- Competição e colaboração

É também por processos alternados de colaboração e competição que PR2 diz controlar o comportamento dos alunos. Ao competirem entre si, como um fenômeno que, segundo PR2, é expresso na natureza humana, as crianças acabam por regular as ações umas das outras, no que diz respeito ao cumprimento das atividades propostas. A motivação, nesse caso, gira em torno de quem termina primeiro as atividades propostas pelo professor.

O processo de colaboração é igualmente bem visto por PR2, quando este admite que os alunos se auxiliem mutuamente na execução das atividades propostas. PR2, nesse momento, afirma abrir mão do caráter centralizador de sua prática, em nome da valorização da interação entre os próprios alunos, no sentido, até mesmo, de uns colaborarem com os outros, oferecendo-lhes as respostas para as atividades propostas. Esta estratégia colaborativa de controle de comportamentos também resulta na utilização do sistema de monitoria, enquanto uma prática que visa a promoção da aprendizagem em sala de aula, segundo PR2.

A seguir, passaremos para a discussão e análise dos resultados construídos a partir das enunciações produzidas pelo professor regente 2 (PR2).

DISCUSSÃO – ESTUDO DE CASO 3: Professor Regente 2 (PR2)

- O conceito de inclusão

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Smagorinsky (2001), se constitui em uma atividade de construção de dados voltada para a produção de conhecimentos, já que possibilita aos participantes - através da interação com o pesquisador - teorizarem sobre suas próprias experiências, concepções e práticas. A entrevista semi-estruturada em si mesma é, portanto, um momento de produção de significados, em que os participantes se vêem diante da necessidade de justificarem suas práticas, à medida em que são convidados a refletir sobre ela.

Tendo por base as relações entre linguagem e estruturação do pensamento (Vigotski, 2001), acreditamos que a dialogia presente nessas situações, permite que o sujeito elabore seus posicionamentos através de um complexo processo de ativação da memória e, sobretudo, de refinamento dos atributos que compõem os conceitos em negociação, no momento da entrevista semi-estruturada.

Este fenômeno parece ser o que acontece com PR2, pois, se num primeiro momento de interação conosco, o professor usa de um emparelhamento dos conceitos relacionados à integração e inclusão, à medida em que a entrevista semi-estruturada vai acontecendo, ele parece ir se apropriando de elaborações discursivas cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas próprias concepções pedagógicas, em negociação com as orientações previstas pelo modelo de escola inclusiva.

Desse modo, à medida que a entrevista semi-estruturada vai avançando, e PR2 vai sendo convidado a refletir de maneira mais aprofundada acerca das proposições que servem de base para a proposta de inclusão escolar, alguns conceitos-chave vão surgindo e sendo expressos por meio de concepções e práticas consideradas por ele como sendo inclusivas.

PR2 reconhece as mudanças necessárias à implantação do modelo de escola inclusiva, admitindo que tais mudanças ainda se encontram muito mais no domínio da legislação do que na prática dos professores, de um modo geral. Mesmo reconhecendo os antagonismos entre lei e prática, PR2 apresenta algumas concepções e ações realizadas por ele, as quais entendemos como sendo os atributos que estão compondo o conceito de inclusão para o professor. Dentre os atributos centrais enunciados por PR2, destacamos quatro eixos temáticos que parecem estar regulando as demais significações produzidas pelo professor:

- 1- valorização das diferenças individuais, tendo em vista déficits e ritmos diferentes de aprendizagem apresentados pelos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 2- questionamento em relação ao resultado das avaliações médicas e psicopedagógicas;
- 3- orientação do trabalho na perspectiva de igualdade;
- 4- controle de comportamentos por meio da competição e colaboração.

A seguir, trataremos de analisar cada um dos eixos temáticos que aparecem como os atributos centrais que estão compondo o conceito de inclusão para PR2.

- Valorização das diferenças individuais, tendo em vista déficits e ritmos diferentes de aprendizagem apresentados pelos alunos com necessidades educacionais especiais

A diferenciação no ritmo de aprendizagem é considerada por PR2 como um traço individual determinado por processos tanto relacionados à maturação das funções psíquicas - que remetem à concepção de natureza do ser (ou “afloramento do conhecimento”) - como também, por aqueles que se relacionam com as funções possíveis de serem construídas por meio da intervenção pedagógica do professor.

A concepção voltada para a idéia do “aflorescimento do conhecimento” parece apoiar-se em um tipo de teoria sobre a mente – isto – em explicações sobre o funcionamento psíquico, as quais se expressam por meio de práticas educativas específicas. De acordo com Bruner (2001), existem pelo menos quatro teorias da mente, isto é, modelos interpretativos acerca do funcionamento psíquico dos aprendizes, que têm prevalecido no debate educacional e que, por conseguinte, têm enfatizado diferentes objetivos educacionais e práticas pedagógicas.

Esses modelos, no entanto, não representam apenas concepções sobre a mente, restringindo-se a determinar o modo como ensinamos e “educamos”, mas, de acordo com Bruner (2001), representam – sobretudo - “concepções sobre as relações entre mentes e culturas” (p. 59). O autor sugere que examinemos cada uma dessas concepções, a fim de avaliarmos suas implicações para a aprendizagem e para o ensino.

A primeira concepção diz respeito ao que Bruner (2001) considera como sendo *enxergar as crianças como aprendizes por imitação*, a partir do pressuposto subjacente de que a competência humana consiste exclusivamente em talentos, em capacidades ou habilidades, e não em conhecimento e em compreensão. “O conhecimento ‘cresce como os hábitos’ e não está ligado nem à teoria, nem à negociação ou argumento” (p. 60).

A segunda concepção apresentada por Bruner (2001), considera as crianças como se estas aprendessem a partir da *exposição didática*. Nessa concepção, o conhecimento deve simplesmente ser consultado ou escutado, dentro de uma prática centralizadora e “objetiva” do professor em meio à transmissão dos conteúdos acadêmicos. As implicações educacionais subjacentes a esta concepção resultam na idéia de que a mente do aprendiz se apresenta como uma *tabula rasa*.

O mais importante pressuposto dessa visão é que a mente da criança é passiva, um receptáculo esperando ser preenchido (..) Trata-se de uma de uma via de mão única: ensinar não é um diálogo mútuo, mas alguém contando algo a alguém. Neste regime, se a criança não consegue ter um desempenho adequado [conforme o esperado pela escola], suas deficiências podem ser explicadas por sua falta de ‘habilidades mentais’ ou seu baixo QI, e o estabelecimento educacional sai impune (Bruner, 2001, p. 62).

A terceira concepção volta-se para a capacidade epistemológica do sujeito, na medida em que considera as crianças como seres pensantes. O professor, nessa visão, preocupa-se em entender o que a criança pensa e como ela chega ao em que acredita.

A criança, não menos que o adulto, é considerada capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e de corrigir suas idéias e noções por meio da reflexão – pelo nível ‘meta’, como às vezes se diz. A criança é considerada um epistemólogo, além de aprendiz (Bruner, 2001, p. 62).

Entendemos que as implicações subjacentes a esta concepção sobre a prática educativa giram em torno do fato de que, se localizamos exclusivamente no sujeito a capacidade de acesso ao conhecimento, corremos o risco de subestimar a importância do conhecimento acumulado no passado e, além disso, tendermos a culpabilizar a criança por sua suposta imaturidade intelectual, quando o conhecimento esperado pela escola não é alcançado.

A quarta concepção, por seu turno, considera que o ensino deveria ajudar as crianças a compreenderem a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e o que é considerado ‘conhecido’ pela cultura, por outro (Bruner, 2001). Volta-se, no nosso entendimento, para a perspectiva de um ensino dialógico, em que as práticas de *scaffolding*, ou ainda, aquelas que se dirigem para a oferta de apoios por meio da atuação na zona de desenvolvimento proximal destacam-se como recursos de mediação, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Quando PR2, por seu turno, se utiliza da concepção voltada para a idéia do afloramento do conhecimento, tende a apoiar-se na crença de que as crianças precisam estar “prontas” para a aprendizagem, na medida em que o conhecimento brota espontaneamente no interior do sujeito, sem que nada possa ser feito no sentido de fazer avançar o processo de desenvolvimento como consequência das oportunidades de aprendizagem, conforme Vigotski (2001) propõe.

Nesse sentido, PA2 justifica e explica o funcionamento psíquico de seus alunos tomando como ponto de partida, a terceira teoria da mente apresentada por Bruner (2001), a qual concebe o sujeito como detentor do conhecimento. Trata-se de uma concepção internalista, voltada para a idéia de que os adultos fazem presunções a respeito de até onde a criança pode ir, do ponto de vista de sua maturidade ou imaturidade intelectual. As implicações deste tipo de concepção para a prática pedagógica podem resultar num certo estado de espera por parte do professor, até que o aluno tenha desenvolvido algumas capacidades que, por sua vez, lhe possibilitem a aprendizagem dos conteúdos escolares. Uma abordagem maturacionista e, portanto, apriorística em relação ao processo de produção de conhecimentos.

Paralelamente às concepções maturacionistas, observamos que PR2 - tal qual ocorre com as demais participantes desta pesquisa - parece atribuir algum valor ao papel da intervenção pedagógica no sentido da prevenção e possibilidade de compensação da deficiência (Vigotski, 1995), embora, com relevante freqüência, tenha resvalado para concepções apriorísticas determinadas pela idéia de “natureza” humana, ou por problemas orgânicos resultantes de complicações pré-natais ou privações nutricionais, enquanto justificativas para os déficits de aprendizagem.

Mesmo transitando entre essas duas formas possíveis de explicação ou justificação da deficiência, chamou-nos a atenção o fato de que, ao ser colocado frente a uma situação hipotética de solução de problema, PR2, ao invés de culpabilizar a família pelo suposto fracasso escolar do aluno em questão – conforme ocorreu com PA2, PA1 e PR1 – reconhece o papel da escola no sentido da reversão do quadro exposto. As seqüências dialógicas abaixo ratificam nossas análises.

(PR2) - *Olha, eu vivencio isso todo dia, com muitas crianças. Éh::: eu tenho uma visão diferente... da maioria das pessoas. Eu penso que a criança se habitua com aquele ambiente de casa, sem normas, sem respeito, e ela traz aquilo para... para a escola, para a sala, de uma forma inconsciente. Não que ela queira provocar o professor, é porque ela está acostumada com aquele procedimento. Mas, quando ela... ela tem na sala um outro ambiente, uma pessoa que dá limites de verdade, ela... ele passa a interagir, nesse ambiente, de uma forma diferente, de uma forma adequada. Então, pelo mesmo no meu caso, eu vejo assim. Então, eu... essas crianças que têm esses problemas, que trazem esse tipo de comportamento, eu penso que elas estão exigindo limites, é uma forma da própria criança, também, e ela não acha ruim quando você dá o limite. Porque, depois, ela percebe a recompensa. Porque, com isso, vem a aprendizagem... e ela se sente realizada com a aprendizagem. E ela... depois altera em casa. Depois, ela leva esse bom comportamento para casa. Porque eu tenho relatos de pais assim. Muitas vezes, ele diz que o*

filho está impossível também em casa... e aí, quando ele melhora na escola, ele também passa a melhorar em casa... e a mãe traz esses relatos positivo.

((Júlia)) – Você é o primeiro caso... que personaliza a atitude da escola. Todos os casos, ‘É a família; Chama a família; Trabalha a família;’ despersonaliza...

(PR2) – Não resolve, não resolve. Não resolve. A família vai reforçar aquele comportamento, ela vai ser mais agressiva... com a criança. Eu já deixei de chamar pais aqui, porque eu sabia que o pai ia surrar a criança. (...) Porque... porque... o ambiente familiar é ruim, você dá mais uma notícia ruim... então, ele só tende a piorar. Agora, quando você promove uma pequena mudança e passa isso para os pais, dá uma notícia boa, a tendência é também haver uma mudança positiva em casa. Eu... eu chamo para mim a responsabilidade porque eu sei que... que os pais não têm condição para resolver... pela questão cultural, não é? (...) É fácil para o professor passar essa responsabilidade para o pai, e não assumir a dele. Também...

((Júlia)) – É cômodo, né?

(PR2) – É. Porque o professor... ele quer um aluno padrão, um aluno obediente, um aluno responsável, essa criança... ela não existe na totalidade, né? Então... um que saiu daquela... daquela média ali... ele descarta. Ele já começa a botar para escanteio e... são essas crianças que são... discriminadas ao longo do período, passa dois, três, quatro anos (e abandonam) a escola.(...) E aquilo ali era já um momento para reverter toda a situação. Porque, às vezes, ele se recusava a fazer o exercício porque ele não sabia. Então, às vezes, uma aula que você dá uma atenção específica para uma criança, você reverte o quadro.

PR2 afirma trabalhar no sentido da reestruturação do pensamento de seus alunos por meio do desenvolvimento de atividades que lançam mão de possibilidades diferenciadas de acesso ao currículo. Os dados indicam que PR2 tem tentado trabalhar na perspectiva de uma oferta de andaimos, isto é, na perspectiva de um ensino dialógico - mesmo não se utilizando desse conceito para justificar suas práticas - conforme podemos verificar nas seqüências abaixo.

(PR2) – O menino não se alfabetizou em três anos, e eu alfabetizei em um mês? Não... Eu não... Não fui eu que (o) alfabetizei. Eu consegui resgatar todo o conhecimento que eles tiveram nesse período, e mostrar para eles que eles sabiam, não é? Éh:: Aí... aí é um/... pode ser mérito isso aí, o fato de resgatar esse conhecimento, fazer... fazer com que ele perceba que ele saiba. Mas, num... seria impossível eu pegar tantas crianças assim, com problema, e alfabetizar. Se eu pego uma criança na faixa etária normal, que nunca passou... aí é alfabetizar. (Ainda) ia passar por aquele processo convencional, de iniciar o processo... Mas, nesse caso aí, eu não considero. Eu vejo que foi essa... essa reestruturação do pensamento dessas crianças. (...) Na prática é uma adaptação do currículo, não é? Porque aí eu tenho que, primeiro... na questão da alfabetização, aquela aula geral que eu dou na sala de aula às vezes não atinge essas crianças... e, em função da dinâmica da turma... fica inviável dar a essa turminha aqui na sala, individual... Aí eu procuro inseri-lo em algumas atividades, na sala, e dou esse complemento, fazendo a adaptação de currículo especificamente para cada um deles... Percebendo o estágio em que eles estão na... no processo de alfabetização, qual o processo, qual o método de processo mais adequado para cada um deles

((Júlia)) – *Você pode me dar um exemplo de um caso assim?*

(PR2) – *Posso. Eu tenho o C... que, além de problema de aprendizagem, ele tem uma fala infantilizada, e tem troca de fonemas, ele não produz os fonemas sonoros... (...) E eu estou tendo dificuldade... no processo com ele, já testei todos e estou vendo agora... o mais adequado é o de... o alfabético... quer dizer, é o pró/... método/ processo mais condenado de todos, é o processo alfabético, que é o mais elementar, o mais rude deles, embora tenha sido o primeiro, e é o único processo que eu estou conseguindo que ele aprenda, que ele evolua.*

(...)

((Júlia)) – *Flexibilidade de ação mesmo.*

(PR2) – *É, exatamente. E trabalhar tanto no coletivo quanto no individual.*

De acordo com Alexander (2005), o ensino dialógico compreende a necessidade primordial de um repertório diversificado de interações, mediante a necessidade de produção de conhecimentos. Para o autor,

a variedade de objetivos de ensino não pode ser alcançada através de uma única abordagem ou técnica, ao invés disso, os professores necessitam de um repertório a partir do qual eles selecionem, com um fim específico relacionado à aprendizagem, o tema, as oportunidades e restrições do contexto (p.12)

Alexander (2005) defende que a idéia de um repertório variado de intervenções pedagógicas se constitui como um dos importantes aspectos da chamada pedagogia interativa. O autor afirma que a educação deve voltar-se para o desenvolvimento de três repertórios - importantes para a consecução do ensino dialógico - os quais envolvem basicamente:

- 1- Organização das formas de interação em sala de aula;
- 2- Ensino negociado (*teaching talk*);
- 3- Aprendizagem negociada (*learning talk*).

Segundo Alexander (2005), existem várias formas de se organizar os alunos em sala de aula, seja através de uma disposição em que o professor se relaciona com a classe como um todo; seja através de grupos de trabalho coletivo sob a supervisão do professor; seja através do desenvolvimento de atividades em que as crianças devem trabalhar de modo colaborativo, a partir de um problema apresentado pelo professor; ou ainda através do desenvolvimento de atividades em que o professor trabalha individualmente com as crianças ou elas trabalham em duplas com seus próprios colegas.

Quanto ao repertório pedagógico do professor que se dirige para um ensino negociado - *teaching talk* – Alexander (2005) afirma que o professor deve lançar mão de estratégias tais como:

- Exercícios de fatos e idéias através de constante repetição.
- Recitação pelo acúmulo de conhecimentos e seu entendimento através de questões previamente elaboradas pelo professor
- Instrução/exposição por meio da explicação dos fatos princípios e procedimentos;
- Discussão por meio da troca de idéias, do compartilhamento de informações e solução de problemas;
- Diálogo, tendo em vista a necessidade de se alcançar em sala de aula um entendimento comum acerca dos conceitos discutidos.

O problema é que, na maior parte das vezes, observamos a utilização das três primeiras estratégias, exclusivamente, sem que seja levado em consideração o papel fundamental da discussão e do diálogo para o processo de desenvolvimento humano.

Cada uma dessas estratégias tem seu lugar no ensino de um currículo variado e moderno, mas as duas últimas - discussão e diálogo – são menos freqüentemente utilizadas do que as três primeiras, embora a discussão e o diálogo sejam formas de negociação as quais estejam mais em consonância com as características do pensamento e aprendizagem das crianças (Alexander, 2005, p.13).

Já as estratégias de aprendizagem negociada - *learning talk* – são aquelas que envolvem as oportunidades de engajamento das próprias crianças em situações de produção de conhecimentos. Dizem respeito ao “modo como as crianças negociam entre si as formas de expressão oral e interação as quais elas necessitam experimentar e, eventualmente, dominar” (Alexander, 2005, p. 13), tais como: narração, explicação, elaboração de diferentes tipos de questões, receber, agir e construir sobre seu resultado, analisar e resolver problemas, especular e imaginar, explorar e avaliar idéias, discutir, argumentar, raciocinar, justificar e negociar, assim como ouvir, ser receptivo a outros pontos de vista e dar aos outros, tempo para pensar.

Alexander (2005) admite que os processos de negociação e produção de conhecimentos em sala de aula requerem uma criteriosa seleção a partir dos três repertórios orientadores da intervenção pedagógica apresentados. O autor afirma que um ensino que se pretende configurar como sendo dialógico - ao invés de apenas voltado para transmissão de informações – deve proporcionar a melhor forma de a criança desenvolver as diversas possibilidades de aprendizagem negociada (*learning talk*), em que diferentes situações de reflexão são previstas no planejamento do professor. Reflexões resultantes da própria interação entre aluno-aluno e/ou professor-aluno.

As diferentes formas de organização dos alunos em sala de aula, e sua eficácia dependem – de acordo com Alexander (2005) - da competência do professor no sentido de gerenciar todos os tipos de interação mencionados e selecioná-los a partir do critério de adequação ao conteúdo proposto, conforme PR2 afirma utilizar em suas aulas.

(PR2) – *Né? éh::: bom, a partir desse texto... éh::: a gente começa a fazer todo o trabalho de alfabetização com a criança, dentro dos procedimentos didáticos tradicionais, né? Usando os métodos silábicos éh::: fônicos, alfabéticos, então eu uso todos os processos concomitantemente. Eu... eu passei por todos eles, isso aí... éh::: ao longo desse período, eu observei o seguinte: que cada criança absorve melhor um determinado processo. Então, quando eu... eu trabalho apenas um na sala de aula, algumas vão ter facilidade e outras não... quando eu trabalho todos os processos, então eu permito que cada criança escolha o seu processo... e interaja com os demais. Então, eu ofereço...*

((Júlia)) – *Adaptar, né?*

(PR2) – *É, eu ofereço um cardápio maior, vamos dizer assim. Então, eu... eu trabalho todos os processos e aí... eu a... o poder de abrangência é maior. Aí eu percebo qual é o processo dentro da atividade que a criança está assimilando melhor a alfabetização, e começo a... a direcioná-lo individualmente. Mas trazendo sempre para... para todos os processos. Então a criança tem um conhecimento global de todos os processos. Então ele... ele usa o alfabético, ele usa o fônico, o silábico, palavração, frasal, texto, então ele percebe tudo. Agora, a maior vantagem é o seguinte: que, às vezes, em um ou dois meses, eu já tenho praticamente a metade da turma alfabetizada, lendo textos. Quando eu termino, quando... quando eu trabalho, eu já tenho rapidamente um grupinho de crianças que ficam independentes. Porque ela teve oportunidade de ver um processo éh::: mais rápido. Então, uma criança com maior capacidade, ela aprende rápido... aí ela vai ter mais tempo para desfrutar a leitura ao longo do ano. Enquanto que as outras, que eu percebo (que têm) uma dificuldade, recebem... aí eu passo a dar uma atenção especial para um grupo menor. Então, a cada dia vai reduzindo o grupo.*

Consideramos que PR2, ao lançar mão de uma variedade de métodos e processos, tendo em vista ensino da leitura e da escrita, possa estar direcionando suas práticas para a perspectiva de um ensino dialógico, na medida em que tal abordagem, não desconsidera os aspectos tradicionais de ensino que se relacionam, por exemplo, com a memorização por meio de exercícios. Sabemos, no entanto, que o ensino dialógico ressalta aspectos da negociação de significados, da discussão e da problematização da ação do sujeito, tendo em vista a consciência do professor no que diz respeito à sua responsabilidade na construção de novos “andares” de aprendizagem e desenvolvimento por parte de seus alunos. Nesse sentido, o ensino dialógico não desconsidera os métodos tradicionais de ensino, muito embora deposite na interação o fator de relevância para a apropriação do conhecimento. De acordo com Bruner

A pedagogia moderna está partindo cada vez mais em direção à visão de que a criança deveria estar ciente de seus próprios processos de pensamento e que é essencial, tanto para o teórico da pedagogia, como para o professor, ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva – a estar tão ciente de como realiza sua aprendizagem e pensamento, quanto da matéria que está estudando. Atingir a habilidade de acumular conhecimento não basta. Pode-se ajudar ao aluno a atingir o domínio total ao refletir também sobre

como ele está realizando seu trabalho e de que forma sua abordagem pode ser melhorada (p. 68).

Consideramos que esta pode ser uma forma de viabilizarmos na prática as concepções oriundas do ensino dialógico. Nesse sentido, entendemos que PR2, ao apoiar-se na perspectiva de uma pedagogia designada por ele como sendo “tradicional-moderna”, contribua com um processo de construção de conhecimentos voltado para atividades colaborativas, ao mesmo tempo em que não dispensa a organização do trabalho pedagógico, do ponto de vista das abordagens tradicionais centradas em aulas expositivas, em exercícios e nos processos de memorização, por exemplos.

As enunciações produzidas por PR2 parecem compatíveis com as proposições de Batista e Mantoan (2005) quando estas afirmam que:

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um ‘ensino diversificado’, para alguns, mas aquele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas para atender níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas (p.13-14).

A proposição acima parece indicar um caminho frutífero em relação a um tipo de ensino em que o professor se coloca como um andaime para seus alunos – isto é – se posiciona no sentido de ofertar diferentes possibilidades de acesso ao currículo, tendo em vista os interesses e as necessidades diferenciadas de seus alunos. Entendemos que, na concepção inclusiva, a adaptação do conteúdo escolar depende das escolhas do professor, em consonância com as possibilidades dos alunos, bem como aquelas oferecidas pelo contexto educacional, dentro de um processo dialógico de produção de conhecimentos.

PR2, por seu turno, demonstra segurança a respeito das teorizações e justificativas que apresenta para a sua prática de sala de aula inclusiva e atribui isso ao fato de já ter trabalhado em ensino multi-seriado, em que o professor atua com várias séries na mesma classe – geralmente em escolas do interior do país – e que se vê diante da necessidade de aplicação de um trabalho altamente diversificado para esses alunos. Essa parece ser uma das razões que justificam os argumentos apresentados pelo professor: conhecimento teórico alcançado em cursos de especialização e conhecimento proveniente de vinte e cinco anos dedicados ao magistério.

Além disso, suas enunciações indicaram que, a partir da vivência com as classes multi-seriadas, o professor teria desenvolvido condições de se organizar em termos de uma modificação não só da estruturação do trabalho pedagógico *per si*, como também em relação ao conjunto de crenças e valores que permeiam sua prática, mediante o desafio de ter que atender às necessidades educacionais dos alunos, conforme observamos no tópico a seguir.

- Questionamento em relação ao resultado das avaliações médicas e psicopedagógicas

O segundo atributo apresentado por PR2, que contribui para a composição do conceito de inclusão, diz respeito ao *questionamento em relação ao resultado das avaliações médicas e*

psicopedagógicas, em confronto com sua própria avaliação a respeito do desempenho de determinados alunos que possuem um diagnóstico de deficiência mental, conforme também identificamos na fala das demais participantes do estudo exploratório e do estudo de caso 2. Observemos a seqüência dialógica abaixo.

((Júlia)) – Mas, enfim... éh:: eu queria que você falasse um pouco mais sobre o seu cotidiano especificamente com a criança com diagnóstico de deficiência mental.

(PR2) – Tá, eu vou te colocar... quando eu cheguei aqui eu peguei a pasta que tem os dossiês dos alunos, né? Eu fiquei impressionado... com os laudos, com os problemas, né? Familiares... de... assim, que deixa você... 'Pô, mas... o quê é que eu vou fazer com uns meninos... tão malucos desse jeito?' (eram os meninos que estavam tidos) assim como "malucos", né? Assim, entre aspas. Quando eu entrei na sala, eu ignorei tudo aquilo. Se eu fosse levar em consideração aquilo... eu ia estar/... eu estava iniciando meu trabalho agora. Eu ignorei que os alunos tivessem aqueles problemas. Ignorei de uma forma didática. Quando eu falo 'uma forma didática' assim, é para me resguardar. Porque você tem que ignorar mas de uma... não ignorar, 'Ah, esse menino não tem isso e acabou.' Eu passei a desenvolver a atividade e exigir desses alunos o mesmo que eu exigia dos demais. Eu tive... uma mãe chegou aqui, no primeiro...

((Júlia)) – Como se você não soubesse do relatório.

(PR2) – É, exatamente. Eu falei, 'Olha, não me interessa... você é normal igual ao outro. Você vai dar conta de fazer igual ao outro.' Eu /... eu tenho dois exemplos aqui. Uma mãe, no primeiro dia, chegou e me deu o diagnóstico do filho. 'Olha meu filho é isso, é aquilo. O médico falou que ele não pode fazer isso, que não pode..'. Ai eu falei, 'Está bom.' E aí uma quantidade de crianças começou a chorar na sala de aula. Porque eu dava as tarefas e exigia que elas concluíssem a tarefa, e elas não tinham o hábito de concluir tarefa nenhuma. 'Ah, eu não dou conta! Eu não dou conta!'... 'Ó, acabou... ó, é o recreio. Quem terminou a tarefa saia. Os outros, que não terminaram, vão ficar comigo, que eu vou ajudar.' Em uma semana, não tinha mais ninguém que não dava conta. Todo mundo dava conta... do dever. E, em quinze dias, a mãe veio me falar que o médico falou que o menino não tinha problema nenhum... aquela que disse que o menino tinha um determinado problema, inclusive está aí na... na ficha. 'Olha, o médico disse...'... Porque o menino chegou... ele mudou o comportamento. Ele tinha esse comportamento de dizer que não dava conta, a mãe é que tinha que fazer tudo para ele... e, de repente, ele... Em quinze dias ele leu, escreveu... Na verdade, ele sabia tudo isso. Eu não... Não fui eu que ensinei em quinze dias. Não fui eu que... porque o menino já estava há dois anos na escola. Só que ele não evidenciava o que ele sabia. Ele tinha aquele comportamento de... de preguiça, de não concluir uma tarefa, e não ser exigido, e, de repente, eu exigi, ele passou a fazer tudo... passou a ler, passou... e aí ele percebeu que era gostoso ler, que era gostoso escrever, que era gostoso ser elogiado, que era gostoso ter... ter:: uma anotação no caderno. E a mãe também se surpreendeu. (...) Eu... eu já... já cheguei à conclusão que, às vezes, tem diagnósticos aí... que foram precipitados, ou foram mal feitos. Porque, de repente, o menino reverteu aquela situação. Se ele for avaliado, ele não é mais aquilo. Ele foi tido por conta de uma fatia... por conta de... de uma situação que colocaram a criança ali.(...) No meu caso, eu tive que me descontaminar. Eu tive que fazer esse trabalho... (...) Agora, eu questiono, às vezes, esse diagnóstico. Depois, principalmente, depois que [o aluno]vence.

Ao que tudo indica, PR2 parece estar fazendo uma importante reflexão ao denunciar o peso do saber médico-biológico sobre a configuração da inteligência. PR2 se posiciona no sentido de contrapor-se a essas concepções, na medida em que discute o papel e o valor do contexto educacional enquanto agente de transformação do ser, a despeito do parecer médico, conforme Vigotski (1995) nos ensina. Os dados indicam que PR2 reconhece a hegemonia do modelo clínico sobre as demais perspectivas de reflexão acerca do desenvolvimento humano. Sobre este aspecto, Moisés e Colares (1997) afirmam que:

A crença no determinismo biológico permite acreditar, sem conflitos, que a vida de um homem está definida por seus genes; daí, os fenômenos sociais – tanto os considerados bons, como os ruins – seriam consequência da constituição genética dos homens que integram essa sociedade, ou esse grupo social.(...) Mesmo admitindo o substrato biológico das funções intelectuais, não se pode ignorar que tudo a que temos acesso, também no campo de inteligência, de cognição, de aprendizagem, resume-se a expressões. Expressões que trazem em si, indelévels, as marcas da história de vida da pessoa e de sua inserção social (p.7-8).

PR2 admite que as situações de aprendizagem são capazes de reverter determinadas “deficiências”, mesmo tendo em face o determinismo biológico. Ao não se deixar influenciar por este tipo de avaliação - seja ela oriunda do saber médico, seja ela fruto de teorias psicológicas ultrapassadas - PR2 prefere ignorar o diagnóstico produzido, na tentativa de construir novas significações em torno do potencial dos alunos diagnosticados. No momento em que ignora o relatório de avaliação médica e/ou psicopedagógica, com intuito de descobrir um caminho para a reestruturação do pensamento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, PR2 se dirige, não para a perspectiva de valorização da diferença, mas para a *concepção de igualdade*, enquanto um dos pilares de sua atividade profissional.

Nesse sentido, o professor acredita que esta seja uma forma eficiente de mobilizar a ação pedagógica, tendo em vista uma *perspectiva de igualdade* na consecução das metas educacionais; e esta, por sua vez, acaba se configurando no que consideramos como sendo o terceiro atributo do conceito de inclusão para PR2.

- Orientação do trabalho na perspectiva de igualdade: discutido igualdade e diferença

Diferentemente do que ocorre com as participantes do estudo exploratório, e em alguns momentos com a professora de apoio que atua na mesma escola que PR2, o professor afirma não realizar o seu trabalho a partir da explicitação das diferenças humanas em sala de aula, conforme podemos verificar nas seqüências abaixo.

((Júlia)) *Bom, hoje em dia, o quê que lhe vem à mente quando você pensa em inclusão? 'Inclusão me lembra...'*

(PR2) – *Igualdade. Somente isso, é a igualdade, para mim, todo mundo igual... ele não é/ não tem diferença. () éh:: não tem diferença no tratamento, não tem diferença... de oportunidades... ele tem que ter as mesmas oportunidades, o mesmo tratamento...*

(...)

((Júlia)) – *Mas as outras crianças não percebem a diferença?*

(PR2) – *Não... não percebem. Porque eles alcançam também.*

(...)

((Júlia)) – *Éh::: se você tivesse que mon/... () Se você tivesse que montar um curso para professores atuarem em escolas inclusivas, o quê que você colocaria nesse curso? Como currículo, como programa,né? Escolas inclusivas que atendem crianças com diagnóstico de deficiência mental. O quê que você proporia, como é que você organizaria o curso?*

(PR2) – *Ele deveria dizer que as crianças têm determinadas limitações. Mas que elas têm também as suas capacidades... Que tem... que tem suas potencialidades, e que devem ser tratadas de uma forma igual às demais. Igual não... essa palavra igual... porque, se ele é diferente, se (eu trato todos os outros), ele também deve ser tratado de acordo com a sua necessidade. Não é... não é:: diferente porque ele é portador de uma necessidade, não, é diferente porque... ele é diferente mesmo... Assim como os outros são do outro.*

Sabemos que lidar com os conceitos de igualdade e de diferença é sempre uma tarefa difícil, pois corremos o risco de resvalar para um lado ou para outro da questão; e isto é o que parece acontecer com PR2, no momento em que afirma trabalhar numa perspectiva de igualdade, mas - ao mesmo tempo - parece se deixar seduzir pela armadilha da neutralização e redução do conceito de diferença/deficiência, conforme também verificamos nas elaborações discursivas, presentes nas falas das demais participantes deste trabalho de pesquisa.

Talvez uma forma eficaz de lidarmos com esses conceitos aparentemente tão interligados e, ao mesmo tempo, tão específicos - do ponto de vista das ações que demandam - seja através da promoção de uma discussão mais aprofundada acerca do conceito de alteridade, conforme consta da revisão da literatura, presente no primeiro capítulo deste trabalho.

Reconhecer o outro como sendo diferente de mim e, ao mesmo tempo, parte integrante do *Eu*, implica, pois, em reconhecer a dialogia presente nas relações humanas. Implica em reconhecer que o conceito de inclusão compreende aspectos de valorização das diferenças/deficiências humanas justamente pela necessidade de oportunizarmos a igualdade à participação social – ou seja – valoriza-se a diferença/deficiência porque se tenciona a igualdade de acesso aos produtos da cultura, de acordo com as possibilidades de cada um. De acordo com Abramowicz & Levcovitz (2005):

Com o propósito de desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso. Produzir diferença torna-se, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas exige um posicionamento teórico diferente, talvez um

desmantelamento do que se produziu como referenciais em educação referendados pela cultura, pela idéia de povo, e pelas áreas que a formam, entre elas a psicologia, com forte influência na educação (p. 77). (...) Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração (p.84).

Tal concepção implica justamente no que temos insistido em colocar em destaque: implica na ressignificação do papel da escola mediante as necessidades educacionais especiais dos alunos. Implica na determinação positiva da deficiência por meio da valorização das potencialidades e de nossa própria capacidade de intervir na modificação do funcionamento psíquico de nossos alunos. O processo de modificação, por seu turno, deve basear-se na aplicação de estratégias de mediação que se dirigem para a zona de desenvolvimento proximal; para a oferta de andaimes, conforme já discutimos.

- Controle de comportamentos por meio da competição e colaboração

Uma última análise compreende as concepções e práticas educacionais que compõem o conceito de inclusão escolar voltadas para temas como *competição*, *colaboração*. Vejamos as seqüências dialógicas a seguir.

(PR2) - *Porque, quando a criança aprende a ler, algumas crianças... elas... elas vêm outras crianças lendo muito bem, então elas ficam envergonhadas, elas... talvez, elas acham que não lêem tão bem quanto a outra e ficam com vergonha. Isso é uma questão de competitividade, ela está competindo com a outra e está sabendo que está perdendo. Na verdade, se ela lesse muito bem, ela queria ler para mostrar.*

((Júlia)) – *Mas, PR2, a lógica não seria a lógica da colaboração?*

(PR2) – *Em que sentido?*

((Júlia)) – *Ao invés da competitividade?*

(PR2) – *Não. Não... não é. As duas coisas ocorrem juntas.*

(...)

((Júlia)) – *Ô PR2, eu ainda estou... ainda estou assim, com dúvidas, eu queria que você me explicasse uma questão que ainda... ainda não está resolvida para mim, assim, para eu entender bem como é que você se posiciona e tal. Essa questão da competição e da colaboração.*

(PR2) – *Tá, eu vou...*

((Júlia)) – *Se a gente parte do princípio que o modelo da inclusão é um modelo de colaboração... como é que, a partir de um modelo, de competição, você diz ter resultados? Como é que é isso? Considerando que você tem crianças... relativamente comprometidas na sua sala em processo de alfabetização.*

(PR2) – *Tá, eu vou te colocar um exemplo. Eu dou uma determinada atividade... e os alunos... têm um determinado tempo para concluir a atividade. Eu uso muito essa questão de tempo também, médio. Porque, tem menino que leva um minuto para desenvolver uma atividade e o outro dez, quinze, a mesma atividade. O que acontece? Eu dou... eu dou uma... eu faço uma tolerância. Porque, às vezes, o aluno que leva muito tempo, não é porque ele... é porque ele... ele... pára muito no decorrer da atividade, ele se dispersa muito, ele gasta muito tempo assim, dispersado, do que na própria atividade. Então, eu procuro, também, desenvolver essa... essa capacidade de gerenciar tempo com as crianças. Então eu faço isso sempre. Aí, essa atividade éh::... aí eu falo, ‘Tantos minutos’. Então, primeiro... os meninos querem terminar... eles natu/... tudo e qualquer coisa que os meninos façam, naturalmente surge assim... é uma brincadeira, (eles falam)... ‘Eu fui o primeiro!’ , o outro, ‘Eu sou o segundo, eu sou o terceiro.’ Essa competição é ... Às vezes, até irrita a gente, não há necessidade, mas eles ... Aí, um... para não perder diz: ‘Mas eu fui o primeiro do meu grupo.’ Ele foi o terceiro geral, mas, no grupo dele, ele é o primeiro. Então, eles já começam... a compartimentar até essa classificação.É natural.*

((Júlia)) – *Será que é naturalmente?*

(PR2) – *É.*

((Júlia)) – *Não é construído por uma cultura capitalista, na qual nós vivemos, e que... se valoriza muito essa coisa de...*

(PR2) – *É natural. Porque toda...*

((Júlia)) – *Você acha que é da natureza do ser humano?*

(PR2) – *É da natureza. Se você vai brincar, se você vai para uma recreação... naturalmente. Se você dá uma bola... tem a competição de quem fica com a bola, de quem faz o gol... de quem alcança determinado objetivo em uma atividade física primeiro.*

((Júlia)) – *Sim, mas aí está claro o objetivo, que é...*

(PR2) – *O ser humano quer e gosta de ser o primeiro, ele gosta de se sobressair... Isso faz parte da evolução.*

((Júlia)) – *Por razões naturais?*

(PR2) – *Naturais. Eu acho que... eu penso que é por razões naturais. Pode... pode ser que essas razões naturais foram incutidas... na criança, mas, também, por outras razões naturais anteriores à ela, está entendendo? Isso dentro da espécie... que vai passando de geração em geração. Porque o Capitalismo também é natural. Ele surgiu... de geração em geração, por... por anseios naturais. O quê que o homem faz é natural, é da natureza do homem. (...) Aí, eu uso essa competitividade natural. Não sou eu que crio, eu manipulo, está entendendo? Eu manipulo de uma forma positiva, eu considero que é positiva porque os resultados que eu obtenho são positivos. Bom... uma das... das atividades é o seguinte: quem for terminando... e que traz, que eu corrijo, que eu atesto e dou correto, escolhe um coleginha para auxiliar. (...) E não é... eu não digo que eu não coleí porque era bom não, era porque eu tinha medo de ser pego. Eu nunca*

colei por isso, não era falta de vontade não, mas eu morria de medo do vexame. E, também, ao dar cola, o quê que acontece? Eu tinha o vexame de estar comprometido. Mas tem... a maioria das crianças não têm esse medo, e é uma forma de colaboração. Aí, o quê que acontecia? Terminava a atividade... e ficava aquele negócio de um ajudando o outro. 'Ei, psiu, não pode.' O professor tende a falar. 'Deixa ele fazer sozinho.' Aí eu invertei. Falei: 'Por quê que eu não vou deixar? Se ele não sabe, se o outro sabe... além de me auxiliar, não é? A criança ensina melhor do que a gente para outra criança, porque ela tem a linguagem da criança (...). É mais um... um recurso...

(...)

((Júlia)) – *Então você acha que... que... que competição e colaboração são da natureza do ser humano. Mas o quão isso vai ser acentuado, depende da sua intervenção.*

(PR2) – *É... exatamente.*

((Júlia)) – *Então você constrói também, você...*

(PR2) – *Eu... eu utilizo...*

((Júlia)) – *...dá significado.*

(PR2) – *... esses recursos naturais e potencializo.*

((Júlia)) – *Dando significação... a partir dos objetivos que você tem.*

(PR2) – *Aí... exatamente. Mas eu não... eu não criei a competição e nem criei a colaboração. Eu simplesmente enfatizei. Porque, o que a maioria do que os professores fazem é... é o contrário. A colaboração, (que é essa que um aluno ajuda o outro), em muitos casos eles não permitem... porque aí... acham que vai interferir no processo da aprendizagem do outro. Mas é o contrário. Agora, cabe a mim, depois, fazer a avaliação adequada, se houve...*

((Júlia)) – *É, mas a qualidade dessa colaboração também... Porque se for resposta pronta...*

(PR2) – *Não, não... a qualidade eu não questiono. Porque é o seguinte: se o menino iria me trazer o dever errado... e ele me traz certo, mesmo que tenha sido o outro que deu a resposta pronta, houve um momento de aprendizagem, houve... por mínimo que seja, houve. E, depois, há o momento do prazer, dele também se considerar incluído naquele processo de aprendizagem...*

((Júlia)) – *Mas pode ser que... isso também pode estar... Há o outro lado da moeda...*

(PR2) – *Pode, mas aí ...*

((Júlia)) – *...(criar) uma relação de co-dependência.*

(PR2) – *Não, aí eu cuido para que isso não ocorra. Porque eu... eu tenho que fazer uma avaliação criteriosa, e tem aquele outro momento de separar os grupos... e de dar o conteúdo para o grupo que tem necessidade. São várias intervenções. É um processo muito dinâmico.*

Como podemos perceber, o professor regente 2, parece reconhecer o papel da mediação para o processo de construção de conhecimentos, muito embora resvale para concepções naturalizantes ou evolucionistas (calcadas exclusivamente na filogenia ou revivescência atávica), as quais se mostram incompatíveis com a idéia de que os seres humanos competem e colaboram entre si a partir de um processo historicamente produzido.

Entendemos que a competição e a colaboração são resultado de condições históricas e culturais relacionadas, em última análise, às próprias formas de produção e acúmulo de capital, inerentes ao nosso modelo de ‘desenvolvimento’ econômico. Não concordamos com a idéia de que competir e colaborar sejam características da natureza humana. O que parece estar ocorrendo na classe de PR2, conforme podemos observar *in loco*, é o manejo de comportamentos socialmente aceitos que são dirigidos por situações de estímulo – e, portanto, provocadas - de competição e/ou colaboração.

Além disso, entendemos que as concepções educacionais que giram em torno da idéia de competição como característica inata, são incompatíveis tanto com a perspectiva de um ensino dialógico, quanto com as concepções teóricas que se relacionam com o modelo de escola inclusiva.

A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo. Dessa forma, nas subdivisões da turma, os alunos com deficiência podem aderir a qualquer grupo de colegas, sem formar um grupo à parte, constituído apenas de alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem (Batista & Mantoan, 2005, p. 14).

O fato de deixar o outro copiar a resposta de um exercício - sem que se permita ao sujeito uma situação desafiadora a ser solucionada, mesmo em parceria com os colegas – pode, realmente, causar uma situação de dependência, a qual não se relaciona com a proposta de um ensino dialógico, mas com uma forma de facilitação que muito tem a ver com a idéia de transmissão de informação, ao invés de se utilizar do espaço de interação para a construção coletiva de conhecimentos, via discussão.

Algumas situações de jogo e brincadeira podem até estimular uma certa competitividade saudável entre os alunos, mas essa não deve ser uma estratégia que fundamente o trabalho pedagógico; sob o risco de comprometer toda uma abordagem voltada para a oferta de andaimos, conforme ressaltamos neste trabalho de pesquisa. PR2 parece ser um profissional bastante comprometido com a educação inclusiva, mas entendemos que sua postura inatista às vezes o impede de compreender melhor o seu próprio papel enquanto mediador, na perspectiva da construção social de conhecimentos.

Todavia, as concepções produzidas por PR2, de um modo geral, parecem se traduzir por iniciativas em torno da não exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na medida em que os resultados desta pesquisa indicaram que o professor promove a diversificação das atividades, possibilitando, com isso possibilidades diferenciadas de acesso ao currículo.

Síntese dos resultados obtidos no estudo exploratório e nos três estudos de casos

Como vimos ao longo de toda a discussão, a educação inclusiva é uma tendência que está direcionada para a redefinição de uma determinada realidade. Realidade esta que se configura a partir de um conteúdo eminentemente axiológico, produzido historicamente pela sociedade. Sua análise, portanto, compreende o fato de que o conceito de diferença, expresso pela deficiência - embora tenha ao longo da história percorrido instâncias cíclicas de avanço e retrocesso - vem se transformando, à medida que a Ciência e, principalmente, o conjunto de crenças e valores adotado pela sociedade, vão adquirindo nuances diferenciadas, quer seja no campo da instrumentalização, quer seja no campo das idéias propriamente dito.

Em síntese, os resultados desta investigação indicaram que a inclusão escolar se constitui por um conjunto de crenças e valores, os quais são expressos, basicamente, por meio do reconhecimento das diferenças humanas, por concepções apriorísticas relacionadas ao modo como a deficiência e a identidade profissional dos professores são explicadas e pela construção de concepções e práticas que se dirigem para a possibilidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógicas, no sentido de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Tal processo parece se configurar por significações em transição, na medida em que teorias pedagógicas conservadoras vêm sendo articuladas e confrontadas com concepções e práticas que se dirigem para o ensino dialógico, desde o ponto de vista da valorização dos processos de interação, como forma de compensação da deficiência.

Consideramos que a transição de significações justifica-se pelo fato de os professores das escolas investigadas ainda se encontrarem numa etapa de recepção e reflexão crítica e criativa acerca de concepções e práticas mais adequadas, isto é, se encontrarem na zona de desenvolvimento proximal, no que diz respeito à apropriação teórico-prática do conceito complexo de inclusão escolar.

Entendemos que tal apropriação se articula com crenças e valores que, por sua vez, se expressam por momentos de homogenia e heterogenia de significados, uma vez que a política pública de inclusão escolar, com todo o seu sistema de apoios, resulta de um movimento assimétrico e polifônico, cultural e historicamente produzido.

Tendo chegado ao encerramento da análise dos resultados e discussão referente ao estudo exploratório e aos estudos de casos, seguem-se as considerações finais; momento em que procuramos evidenciar os elementos de divergência e/ou convergência, sendo estes últimos expressos por conexões ou pontos de contato entre as significações produzidas pelos participantes, na tentativa de encontrarmos possíveis padrões de desenvolvimento da educação inclusiva nos espaços escolares investigados.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a identificar e compreender quais os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva em duas escolas do Distrito Federal. Teve por objetivo descrever e analisar as concepções e práticas consideradas inclusivas por parte de professores do ensino fundamental que, por sua vez, estivessem envolvidos com crianças que apresentassem necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular.

Para tanto, partimos do pressuposto de que o processo de implantação e encaminhamento do modelo de escola inclusiva no Distrito Federal, até o ano letivo de 2005, ainda estava vivenciando um período caracterizado essencialmente pela transição de significações e, a partir de então, propusemos um trabalho de pesquisa, o qual nos possibilitasse dissecar o fenômeno, tendo em vista a necessidade de encontrar - ou não - elementos que corroborassem a nossa proposição inicial.

Ao longo de todo esse processo, discutimos com os professores as concepções que pudessem estar regulando o conceito de inclusão, desde o ponto de vista das interações produzidas tanto nos espaços escolares investigadas, quanto do ponto de vista de um contexto histórico-cultural mais amplo. A nossa intenção foi confrontar as significações locais com abordagens teóricas que pudessem fornecer-nos um modelo explicativo e de interpretação acerca da experiência relatada pelos participantes.

O estudo dos processos de significação, a partir das concepções teóricas resultantes da chamada Psicologia Cultural (Bruner, 1997) e, mais especificamente, da abordagem dialógica da produção de conhecimentos (Bakhtin/Volochinov, 1999), nos permitiu, então, alcançar um *frame* de análise que fosse compatível com nossas concepções acerca da prática de pesquisa qualitativa, as quais se dirigem para o entendimento de que a palavra é um “microcosmo da consciência” (Vigotski, 2001).

Sendo assim, a investigação em torno das significações produzidas na escola inclusiva - tendo em vista o modo como seus integrantes articulam o conceito de inclusão - pareceu-nos um caminho frutífero, na medida em que nos possibilitou verificar em que direção está se dando o referido conceito e, além disso, que vislumbrássemos as crenças e valores que têm dado sustentação às práticas desenvolvidas pelos participantes, dentro dos contextos escolares em que atuam.

Ao estabelecer um diálogo entre as elaborações discursivas produzidas pelos professores e o modelo teórico selecionado para a sua análise, chegamos a algumas conclusões que parecem nos remeter à tese inicial relacionada com as significações em transição na escola inclusiva. Os argumentos que corroboram a nossa proposição inicial giram em torno de alguns fatores que, através deste trabalho de pesquisa, foi possível colocar em evidência.

O primeiro deles diz respeito ao fato de os participantes operarem com conceitos cotidianos e conceitos científicos no momento em que são convidados a se posicionar em relação ao conceito complexo de escola inclusiva. Ao estabelecer conexões entre as suas próprias realidades e o que é definido pelas políticas públicas de educação, os participantes deste estudo parecem apropriar-se do conceito de inclusão, tendo em vista as particularidades das funções que cada uma deles exerce no contexto da escola inclusiva.

Os professores participantes do estudo de caso, no entanto, expressaram-se, a princípio, trazendo elementos mais relacionados a sua vivência, ou que ainda oscilavam entre conceitos cotidianos e conceitos científicos; ao passo que as participantes do estudo exploratório tenderam

a contribuir com aspectos mais refinados, do ponto de vista de uma apropriação teórico-prática do conceito complexo de inclusão.

Por se tratar de um estudo que se dirigiu inicialmente para as significações produzidas por professoras com maior experiência em educação inclusiva, não foi de se estranhar o fato de as participantes do estudo exploratório terem trazido uma contribuição mais refinada acerca dos atributos que compõem o conceito de inclusão, na medida em que já tiveram a oportunidade - ao longo de cinco anos de atuação em escola inclusiva - de refletir, de modo aprofundado, sobre as concepções e práticas que dão sustentação ao referido modelo. Fenômeno semelhante também tivemos a oportunidade de identificar no estudo de caso, a partir das enunciações produzidas por PR2.

Ao longo de todo o processo de investigação, podemos verificar alguns pontos de contato entre as diversas enunciações produzidas pelos participantes. Os resultados do processo de pesquisa que ora se encontra em vias de finalização, parecem estar indicando a existência de determinados padrões entre os professores investigados. Dentre os possíveis pontos de convergência encontrados, destacam-se as seguintes concepções:

- *A inclusão pressupõe mudanças no contexto escolar.* Embora todos os participantes admitam a necessidade de reestruturação do espaço escolar para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos nela inseridos, verificamos que as professoras do estudo exploratório (PA1 e PR1) e o professor regente 2 (PR2) parecem demonstrar maior segurança no momento que em fazem a seleção das atividades e estratégias de intervenção pedagógicas; ao passo que PA2 ainda se coloca em dúvida em relação às estratégias mais adequadas de solução de problemas, do ponto de vista da prática pedagógica e de sua conseqüente repercussão para o desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

- *Questionamento acerca do diagnóstico.* Todos os participantes apresentaram algum questionamento acerca das avaliações médicas e/ou psicopedagógicas, isto é, apresentaram as incompatibilidades existentes entre a sua avaliação pessoal acerca do desempenho de determinados alunos e os diagnósticos que lhes foram atribuídos. Os professores tendem a concluir a respeito dos possíveis equívocos produzidos por essas avaliações, na medida em que os alunos diagnosticados, segundo os participantes, parecem apresentar um potencial diferente do que está posto no relatório.

Entendemos que o fato de não se deixar influenciar pelo resultado produzido por estas avaliações possa ser um indicador de que os professores estão começando a considerar o potencial de seus alunos que apresentam necessidades especiais em relação ao cumprimento dos objetivos educacionais. Pode ser um indicador de determinação positiva da deficiência, tendo em vista a mudança de postura, provavelmente originária do reconhecimento e da valorização das diferenças/deficiências no contexto da escola inclusiva.

- *Reconhecimento e valorização das diferenças humanas, embora resvalando para a neutralização ou redução do conceito de diferença/deficiência.* As elaborações discursivas produzidas pelos participantes indicaram que eles, em certa medida, se apropriaram da idéia de uma educação inclusiva, desde o ponto de vista de uma educação para a diversidade; muito embora pareçam ainda não ter refletido de modo mais aprofundado acerca das implicações que a diferença provocada por comprometimentos motores, intelectuais e/ou sensoriais pode resultar.

- *A questão da resistência ao modelo de inclusão escolar.* Os professores alegaram que muitos de seus colegas ainda se encontram resistentes ao modelo de escola inclusiva por uma série de fatores que vão desde a falta de informação, de preparo, até a falta de espaço físico. Os participantes, entretanto, reconhecem que a escola vem - ainda que a passos morosos - se

preparando para receber os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, apesar da resistência de alguns professores.

Partindo das enunciações produzidas pela professora itinerante (IT), os dados indicaram que os professores da localidade X parecem ainda não compreender a concepção de trabalho em equipe. Parecem ainda não terem se apropriado da idéia de uma intervenção pedagógica orientada para os processos de intercâmbio entre professor regente e professor de apoio. Isto, provavelmente, porque ainda se encontram numa etapa de recepção dessas idéias, isto é, se encontram na zona de desenvolvimento proximal, no que diz respeito à apropriação científica do conceito de inclusão escolar.

Há que se aguardar, portanto, um espaço de tempo histórico até que os professores negociem concepções e coordenem suas ações no sentido da reestruturação do espaço escolar, com o intuito de atender às necessidades educacionais dos alunos nela inseridos - O que implica no enfrentamento da diferença/deficiência, no sentido da não exclusão.

Tal estratégia de enfrentamento, no entanto, jamais deve vir acompanhada da exposição de pessoas a situações de constrangimento. As informações sobre a deficiência de uma pessoa devem concentrar-se naquilo que a ela precisa para ser bem-sucedida, em vez de concentrar-se no que está de “errado” com ela (Stainback & Stainback, 1999).

Uma outra sugestão de estratégia de enfrentamento seria a de encontrar na literatura ou na arte, textos ou obras - de cunho verídico ou não - que pudessem funcionar como pretexto para suscitar uma discussão mais ampla acerca das diferenças humanas, tendendo para as suas implicações, no caso de pessoas que apresentam alguma deficiência.

Consideramos que este processo requer acompanhamento por parte da administração central, a fim de que as interações produzidas a partir da implantação do modelo de escola inclusiva possam resultar em uma nova ética por parte de toda a comunidade escolar que, por sua vez, caminhe em direção a não exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Entendemos que os cursos de capacitação devem se dirigir, em primeiro lugar, para a modificação das crenças dos professores em relação ao potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Consideramos que a ressignificação das crenças acerca das necessidades educacionais especiais é ponto de partida para a instauração de modificações nas práticas pedagógicas dos professores, com o intuito de promover-se a superação das resistências em torno da inclusão escolar.

- *A deficiência se explica por atribuições apriorísticas e também por propostas educativas inadequadas* e este padrão de comportamento identificado nos parece ser um indicador de que os professores investigados começam a admitir a construção social da deficiência, bem como a sua própria responsabilidade nesse processo.

Os resultados indicaram que as explicações acerca das necessidades educacionais especiais - ao menos nas duas escolas investigadas - se constituem, portanto, por um conjunto de crenças e valores os quais tendem, ora para concepções apriorísticas relacionadas ao modo como a deficiência é compreendida pelos participantes, ora pela necessidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógicas, no sentido de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Embora reconhecendo que há muito a ser realizado em termos da superação das resistências - no que diz respeito ao modo como os professores operam com o conceito de inclusão escolar e o aplicam na prática - consideramos que alguns avanços vêm sendo produzidos, pelo menos por parte dos exemplos que trouxemos à baila neste estudo, os quais

parecem estar refletindo algumas mudanças em relação ao processo de significação acerca das necessidades educacionais especiais.

Tal processo caminha em direção às nossas proposições iniciais, tendo em vista o fato de os resultados indicarem que a política pública de inclusão escolar se configura por significações em transição, à medida em que teorias pedagógicas conservadoras vêm sendo articuladas e confrontadas com concepções que se dirigem para o ensino dialógico, desde o ponto de vista da valorização dos processos de interação, como forma de compensação da deficiência.

Um próximo passo - ao qual esta pesquisa não objetivou alcançar, mas que poderia surgir como indicação para pesquisas posteriores - relaciona-se com o estudo do desenvolvimento da identidade de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, em confronto com o modo como essas pessoas tiveram acesso à escola inclusiva, bem como às oportunidades que tiveram de vivenciá-la. Um caminho que esta pesquisa poderia tomar seria o de perguntar aos próprios alunos que já saíram da escola, que mudanças poderiam ter tornado sua experiência educacional mais positiva.

Utilizando-se os dados construídos/coletados com ex-alunos, com deficiência, provenientes de escolas inclusivas, juntamente com o entendimento de como os professores articulam o conceito de inclusão e o colocam em prática na atualidade (objeto de estudo abordado nesta pesquisa), talvez seja possível desenvolver-se um processo cada vez mais intencional - voltado para a perspectiva de um ensino dialógico - que se proponha a reconhecer as diferenças/deficiências, por meio da valorização dos processos interativos, conforme expomos ao longo de toda esta tese de doutoramento.

Uma outra sugestão de pesquisa poderia girar em torno, por exemplo, dos seguintes questionamentos:

- Como os conhecimentos sobre educação inclusiva e necessidades educacionais, por parte dos professores, têm resultado em mudanças nas práticas de sala de aula?
- Partindo-se do pressuposto de que a educação inclusiva no Distrito Federal se configura por significações em transição, na atualidade, como articular concepções e práticas no sentido de romper com tal transição e avançarmos em direção à implantação efetiva do modelo, conforme proposto pelas políticas públicas?

Uma última argumentação gira em torno da metáfora relacionada à obra de arte, traçando-se um paralelo com nossas próprias experiências individuais, em meio à coletividade. Refere-se ao fato de que, numa pintura, luz e sombra conferem à obra de arte a noção de perspectiva, de profundidade e de beleza em sua totalidade. Assim também ocorre com as pessoas na sociedade, se partimos do pressuposto de que a alteridade se constitui como um dos pilares na construção da personalidade humana.

Finalizamos, portanto, com uma enunciação produzida por PR2, que muito nos chamou a atenção. Assim nos disse PR2 em uma das muitas horas de entrevista semi-estruturadas individuais: “A inclusão não é um ato de coragem. A inclusão é um ato de amor”.

Entendemos que a inclusão implica numa ação intencional, dirigida para a reestruturação do espaço escolar, através da ação e reflexão. Todavia, se não a desejarmos, se não nos tornarmos conscientes de nosso papel de transformação na sociedade, e se, de fato, isso não envolver uma mobilização afetiva pelo que fazemos e o que pretendemos fazer, em vão serão todos os nossos outros esforços por uma educação de melhor qualidade em nosso país.

Ao finalizar este trabalho, uma voz da infância - dentre as várias que contribuíram com o nosso próprio processo de desenvolvimento, até chegarmos ao desfecho desta pesquisa - ecoa em

nossas mentes, remetendo-nos à expressão do poeta, quando este enuncia: “Só feche seu livro quem já aprendeu, só fale de amor quem já deu do seu... Eu preciso de você, nós precisamos, precisamos – sim - você de mim, eu de você...”

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowicz & Levcovitz (2005). Tal infância, qual criança? Em Abramowicz, A. & Silvério, V. R. (orgs.) (2005). **Afirmando diferenças – Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** (p.73-85).Campinas, SP: Papirus.

Abramowicz, A. & Silvério, V. R. (orgs.) (2005). **Afirmando diferenças – Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas, SP: Papirus.

Aiscow, M. (2000). The next step for special education – supportig the development of inclusive practices. **British journal of special education**, 27, (2), 76-80.

Ajello, A. N. (2005). A perspectiva pedagógica no estudo dos processos sociais na escola. Em: Pontecorvo, C.; Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (orgs.) (2005). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** (p. 31-44). Porto Alegre: Artmed, 2005.

Ajello, A. N. (2005). Professores e discussões: Formação e prática pedagógica. Em: Pontecorvo, C.; Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (orgs.) (2005). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** (p 143-162).Porto Alegre: Artmed, 2005.

Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. **British journal of special education**, 30, (4), 175-179.

Alexander, R. (2005). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. **International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). International Conference.** University of Durham , UK, 10-14, july.

American Association on Mental retardation – AAMR (2002) **Mental retardation: definition, classification and systems of supports.** Washington, DC: AAMR. (tradução e adaptação: Erenice Natália S. de Carvalho)

Aranha, M. S. F. (1991). **A interação social e o desenvolvimento das relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. **Em Estética da criação verbal** (p. 277-326). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (Volochinov) (1999). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec.

Barbato-Bloch, S. B. B. (1997). **O processo de produção textual de uma jovem com Síndrome de Down: Explorando novos espaços discursivos.** Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.

Barbato, S. (2005). A cultura como contexto do desenvolvimento e do aprendizado. Em: Pulino, L.H.C.Z. & Barbato, S. (orgs.). **Aprendizagem e a prática do professor.** (p 81-110).São Paulo: Moderna.

Barbosa, H. (2000). Prevenir diagnósticos equivocados: uma proposta de avaliação compreensiva e contextual. **Linhas Críticas**, 6, (10), 121-138.

Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70.

Barreiros, V. M. S. (1999). A escola como produtora da pseudodeficiência. **Integração**, 09, (21), 21-22.

Batista, C. A. M. & Mantoam, M. T. E. (2005). **Educação inclusiva – atendimento educacional especializado para deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP.

Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. Em: Bauer M.W. & Gaskell G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p.189-217). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauer, M. W., Gaskell, G & Allum, N. C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. Em: Bauer M.W. & Gaskell G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p.17-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauer, M.& Aarts, B. (2002). A construção do *corpus*: um princípio para a coleta dados qualitativos. Em: Bauer M. W. & Gaskell G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p. 39-63). Petrópolis, RJ: Vozes.

Beyer, H. O. (1997). O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. Em Skiliar, C. (org.), **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial** (p. 67-80). Porto Alegre: Mediação.

Bernardes, J. L. P. (2003). **Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília. Brasília.

Borges, E. T. (2002). **As concepções de professores acerca da deficiência mental**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília. Brasília.

Braga, L. W. (1995). **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: Sarah Letras.

Branco, Â. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Teoria e Pesquisa**, 14, (3), 251-258.

Brasil (1995). **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área de deficiência mental**. MEC/SEESP.

Brasil. (1997). **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil.(2001a). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2001b). Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 09 out., 2001.

Brockmeier, J. (1999). The text of the mind. **The mind as scientific object** (p. 1-16). Oxford: Oxford University Press.

Bronfenbrenner, U.& Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon & R. M. Lerner, **Handbook of Child Psychology**, 01, p. 993-1028. NY: John Wiley.

Bruner, J. (1997). **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. (2001). **A cultura e a educação**. Porto Alegre: Artmed.

Caixeta, J & Barbato, S. (2004). Identidade feminina – Um conceito complexo. **Paidéia**, 14(28), 211-220.

Cagliari, L. C. (1998). **Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bí- Bó- Bú**. São Paulo: Scipione.

Carmo, A. A. (2001). Inclusão escolar - roupa nova em corpo velho. **Integração**, 13 (23), 43-48.

Carmona, J. O. O. (2000). **Programa de integração escolar e os alunos com necessidades educativas especiais: um olhar no interior de seis escolas públicas do Distrito Federal – Brasília – Brasil**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.

Carvalho, E. N. S. (1994). Escola integradora: uma alternativa para a integração do aluno portador de necessidades educativas especiais. EM: Alencar, E. M. L. S. de (Org.) **Tendências e desafios da Educação Especial** (p. 234-237). Brasília: MEC/SEESP.

Carvalho, G. B. J. (2001). **O diagnóstico de deficiência mental no contexto da inclusão – uma proposta de avaliação psicopedagógica contextualizada e interventiva**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília. Brasília.

Carvalho, M. P. & Vidal D. G. (2001). Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. Em: Vidal, D. G. (org.) **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação** (p. 205-224). São Paulo: EDUSP.

Carvalho, R. E. (1994). O papel da ENESCO e do MEC frente à integração. **Integração**, **05** (13), 29-33.

Carvalho, R. E.. (1997). Integração, inclusão e modalidades de educação especial – mitos e fatos. **Integração**, **07** (18), 19-25.

Carvalho, R. E. (1998). A prática de pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas. **Integração**, **08** (20), 40-43.

Carvalho, R. E. (2001). A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. Em: Silva, S. & Vizim, M. (org). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (p. 57-84). Campinas: Mercado das Letras.

Carvalho, R. E. (2004). **Educação inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação.

Castel, R. (1997). As armadilhas da exclusão. Em Bogus, L.; Yasbek, M. C. e Belfiore-Wanderley, M.(orgs.). **Desigualdade e a questão social**. (p. 23-45). São Paulo: EDUC.

Cavalcante, A. (2004). **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.

Cavanelas, L. B. (2000). Psicologia e compromisso social - educação inclusiva: desafios, limites e perspectivas. **Psicologia - Ciência e Profissão**, **20** (1), 18-23.

Cisneros-Puebla, C. A.; Robert, F. & Mey, G. (2004). Qualitative research – stories told, stories shared: the storied nature of qualitative research. An introduction to the special issue: FQS Interviews I. **Forum: Qualitative Social Research**, vol. 5, N° 3, Art. 37.

Codo, W. & Menezes, I. V. (2000). Bournout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em Educação. **Cadernos de saúde do trabalho**, **12**, 29-34.

Coelho, C. M. (2003). Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus autores. **Linhas Críticas**, **9** (16), 87-104. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Coelho, C. M. (2004). **Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos de comunicação**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.

Coelho Jr., N. E (2003). Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. Em: **Psicologia USP**, **14** (1), 185-209. ISSN 0103-6564.

Coll, C., Palácios, J.& Marchesi, A. (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy? **British journal of special education**, **28** (2), 55-59.

Correia, M. F. B. (2003). A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia (Natal)**, **08** (3), 505-513.

Costa, J. F. (2001) As psicologias na modernidade tardia: o lugar vacante do outro. **Psicologia USP**, **12** (2), 73-93.

Creswell, J. W. (1998). **Qualitative inquiry and research design – Choosing among five traditions**. London: Sage Publications.

Cunha, M.V. (2002). **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A.

Dias, S. (2004). **O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage Publications.

Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been where we're going. **British journal of special education**, 28 (1), 24-29.

Dupas, G. (2000). **Economia global e exclusão social – pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra.

Farr, R. M. (1998). **As raízes da psicologia social moderna (1812-1954)**. Petrópolis: Editora Vozes.

Farrel, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better? **British journal of special education**, 28 (1), 3-9.

Fernandes, E. M. (1997). Uma reflexão histórica do atendimento a pessoas portadoras de retardo mental no contexto da educação brasileira: da metáfora da pirâmide à metáfora do caleidoscópio. Em: **II congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down** (p.183-188). Brasília, DF.

Ferrari, E. M. M. (1999). **A integração do deficiente mental leve em classe de ensino regular**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília. Brasília.

Ferreira, A. B. A. (1989). **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira S.A.

Festinger, L. (1957). **A theory of cognitive dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press.

Figueira, E. (1995). A imagem do portador de deficiência mental na sociedade e nos meios de comunicação. **Integração**, 06 (15), 31-33.

Freitag, B. (1987). **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, 116, São Paulo.

Fresquet, A. M. (2003). Psicopedagogia e fracasso escolar. **Linhas Críticas**. 9 (16), 45-61. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em: Bauer M. W. & Gaskell G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p.64-89). Petrópolis: Vozes.

Gaskell, G. & Bauer, M. (2002). Para uma prestação de contas pública: além da amostra, a fidedignidade e da validade. Em: Bauer M. W. & Gaskell G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p.470-490). Petrópolis: Vozes.

Gatti, B. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, 119. São Paulo.

Geertz, C. (2001). Um ato desequilibrador: A psicologia cultural de Jerome Bruner. Em: **Nova luz sobre a antropologia** (p. 166-178). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Gentili, P. (2001). Escola e cidadania em uma era de desencanto. Em: Silva, S. & Vizim, M. (orgs.), **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (p. 41-55). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Gil, I. C. (2004). **Interação mediador-criança com paralisia cerebral e desenvolvimento da linguagem: uma contribuição metodológica**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.

Ginzburg, C. (1989). **O queijo e os vermes – O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras.

Ginsburg, C. (1990). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Em: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** (p.143-179). São Paulo: Companhia das Letras.

Glat, R. (1995). Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia, 02**, 89-94. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.

Glat, R.(1998a). Inclusão total: mais uma utopia? **Integração, 08** (20), 26-28.

Glat, R.(1998b). **A integração social de portadores de deficiência: Uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras.

Góes, M. C. R. (2001). A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Em: Mortimer E. F. & Smolka, A. L. B. (orgs.), **Linguagem cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula** (p.77-88). Belo Horizonte: Autêntica.

Goffman, E. (1998). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.

González, J. (2002). **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTMED Editora.

González Rey, F.(1997). **Epistemologia cualitativa e subjetividad**. São Paulo: Educ.

González Rey, F.(2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. Em: Simão, L. M. & Martinez, A. M. (orgs.), **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** (p.1-27). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Gould, S. J. (1991). **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes.

Gracindo, R. V.; Marques, S. C. & Paiva, O. A. F. (2005). A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. **Linhas Críticas, 11** (20), 5-25. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Gray, S. & Denicolo, J. (1998). Research in special needs education: objectivity or ideology? **British Journal of Special education, 25** (3), 140-145.

Grossi, E. P. (1994). **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, vols. I e II.

Habwachs, M. (1990). Memória coletiva e memória histórica. Em: **A memória coletiva** (p. 25-89). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

Hanko, G. (2003). Toward an inclusive school culture – but what happened to Elton’s affective curriculum? **British journal of special education, 30** (3), 125-131.

Hedegaard, M. (2003). Learning in classrooms: a cultural-historical approach. **Anthropology and education quarterly, 34** (1), 37-78.

Hickel, N. (1993). A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. Em: Grossi, E. P. & Bondin (orgs.) **Paixão de aprender** (p. 81-103). Petrópolis: Vozes.

Ibañez, T. (1988). Representaciones sociales, teoria y método. EM: T. Ibañez. **Ideologias de la vida cotidiana** (p.23-78). Barcelona.

Idê, S. M. (1993). **Leitura e escrita e a deficiência mental**. São Paulo: Memnon.

Japur, M. (2004). Alteridade e grupo: uma perspectiva construcionista social. Em Simão, L. M. & Martinez, A. M. (orgs.), **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a**

pesquisa e a prática profissional em psicologia (p. 145-170). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Jodelet, D. (2004). Os processos psicossociais da exclusão. Em Sawaia, B. (org.), **As artimanhas da exclusão social – análise psicossocial e ética da desigualdade social** (p. 53-66). Petrópolis: Vozes.

Josephs, I., Valsiner, J. & Sorgan, S. (1999). The process of meaning construction – dissecting the flow of semiotic activity. Em: Brandtsädter, J & Lerner, R. (orgs.), **Action & self-development – Theory and research through the life span** (p.257-282). California: Sage.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. Em Bauer M.W. & Gaskell G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p. 90-113). Petrópolis: Vozes.

Jover, A. (1999). Inclusão: qualidade de vida para todos. **Nova Escola**, **123**, 8-17. São Paulo: Fundação Vitor Civita, Ano XIV.

Karpov Y. V. & Haywood, H. C. (1998). Two ways to Vygotsky's concept of mediation implications for instruction. **American Psychologist**, **53**, (1), 27-36.

Kelman, C. A. (2005). **Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.

Kindermann, T.& Valsiner, J. (1989). Research strategies in cultural-inclusive developmental psychology. Em: Valsiner, J. (org.), **Child development in cultural context** (p. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

Kruppa, S.M. P. (2001). As linguagens da cidadania. Em Silva, S. & Vizim, M. (orgs.), **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (p.13-39). Campinas: Mercado das Letras.

Lapa, I. B. (1995). **Concebendo a deficiência mental: Um estudo introdutório**. Monografia (Especialização em Educação Especial), Universidade de Brasília. Brasília.

Laraia, R. de B. (1989). **Cultura – Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lavelli, M.; Pantoja, A.; Hsu, H.; Messinger, D. & Fogel, A. (s/d). Using microgenetic designs to study change process. Em: Teti, D.G. (org.) **Handbook of research methods in developmental psychology**. Blackwell Publishers.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. **British Journal of Special education**, **30** (1), 3-12.

Linell, P. (1998). **Approaching dialogue – talk, interaction and contexts in dialogal perspectives**. Amsterdam: John Benjamins.

Linell, P. (2003). **What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition**. Växjö University Press.

Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em Bauer M. W. & Gaskell G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático** (p.137-155). Petrópolis: Vozes.

Lopes, J. R. (2002). Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, **14** (1), 7-27.

Lotman, Y. (1990). **Universe of the mind – A semiotic theory of culture**. Indianápolis: Indiana University Press.

Luria, A. R. (1987). **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Luria, A. R. (1990). **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2001). Diferenças culturais de pensamento. Em Vigotski, L. S.(org.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (p. 39-58). São Paulo: Ícone.
- Mackay, G. (2002). The disappearance of disability? Thoughts on changing culture. **British Journal of Special education**, **29**, (4), 16-23.
- Magalhães, R. de C. B. (org.), (2003). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Malson, L. (1983). **As crianças selvagens - mito e realidade**. Porto: Livraria Civilização.
- Mantoan, M. T. E. (1994a). A integração escolar de pessoas com deficiência mental no contexto atual da escola de 1^o grau. **Integração**, **05** (12), 16-19.
- Mantoan, M. T. E. (1994b). Ser ou estar, eis a questão! Uma tentativa de explicar o que significa o deficit intelectual. **Integração**, **13**, 12-17.
- Mantoan, M. T. E. (1997a). **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon.
- Mantoan, M. T. E. (1997b). A formação de professores no âmbito da integração escolar. **Integração**, **18**, 34-39.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Ensino inclusivo: educação (de qualidade) para todos. **Integração**, **20**, 29-32.
- Mantoan, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. Em: Omote, S. (org.) **Inclusão: intenção e realidade**. (p. 113-141). Marília, SP: Fundepe/CNPq.
- Markova, I & Foppa, K. (1990). **The dynamic of dialogue**. London: Harvester Wheatsheaf.
- Martinez, A M. (2003a). El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. **Movimento**, **7**,137-149. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- Martinez, A M. (2003b). Criatividade e deficiência: porque parecem distantes? **Linhas Críticas**, **9** (16), 73-86. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Martinez, A. M. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. Em: Simão, L. M. & Martinez, A. M. (orgs.), **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** (p. 77-99). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Mazzota, M. J. S. (1999). **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez.
- MEC/SEESP. (1998). **I Seminário de Educação Inclusiva do Distrito Federal**. Brasília: FNDE (resumos).
- Melo, G. S. (2003). **Diálogos com profissionais do ensino especial: O contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia – Ciência e Profissão**, **20** (1), 30-39.
- Mendes, E. G. (1994). Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **Integração**, **12**, 5-16.

Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. **British Educational Journal**, Vol. 30, N° 3. p. 359-377.

Mey, G. (2000). Qualitative research and analysis of processes. Considerations towards a “qualitative developmental psychology”. **Forum: Qualitative Social Research**, vol. 1, N° 1. http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mey-e_p.html.

Miranda, J. R. (2003). **Habilitações em Educação Especial: questões sobre a política de inclusão**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília. Brasília

Misés, L. M. (1977). Apresentação, princípios e meios. Em **A Criança deficiente mental – Uma abordagem dinâmica** (p. 13-49). Rio de Janeiro: Zahar.

Miskolci, R. (2005). Um corpo estranho na sala de aula. Em Abramowicz, A. & Sivério, V. R. (orgs.) (2005). **Afirmando diferenças – Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. (p. 13-26). Campinas, SP: Papyrus.

Mizucami, M^a da G. N. (1986). **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU.

Molon, S. I. (2003). **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes.

Morato, E. M. (2001). Linguagem cultura e cognição: contribuições dos estudos neurolingüísticos. Em Mortimer E. F. & Smolka, A. L. B. (orgs.), **Linguagem cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula** (p.63-76). Belo Horizonte: Autêntica.

Mori, V.D. (1998). **Contribuições ao tema da subjetividade – enfoque histórico-cultural, psicologia analítica e construtivismo**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.

Mortimer, E. F. & Smolka, A. L. B. (2001). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica.

Moscovici, S. (1981). **Psicología de las minorías activas**. Madrid: Ediciones Morata, SA.

Moysés, M. A. & Collares, C. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia**, 08, 1-19. São Paulo: USP.

Mrech, L. M. (1998). O que é educação inclusiva? **Integração**, 29, 37-39.

Mrech, L. M. (2001). Faces e contrafaces: o diferente no escrito – uma leitura psicanalítica do livro – ensaio sobre a cegueira, de José Saramago. Em Silva, S. & Vizim, M. (orgs.), **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (p. 111-130). Campinas: Mercado das Letras.

Nunes, L. R. O. P. & Ferreira, J. R. (1994). Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras tem revelado. Em Alencar, E. M. L. S. (org.), **Tendências e desafios da Educação Especial** (p. 50-81). Brasília, MEC/SEESP.

Oliveira, M. K. (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. Em: Aquino, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. (p. 45-61). São Paulo: Summus.

Omote, S. (1983). Efeitos de um rótulo verbal estigmatizante sobre a percepção das emoções. **Revista Marco**, 04, 89-103.

Omote, S. (1986). Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, 22, 167-180.

Omote, S (1995). A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, 02, 53-62. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.

Padilha, A. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação e Sociedade**, 71, 197-220. Campinas: CEDES.

- Padilha, A.(2001). **Práticas pedagógicas em Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados.
- Patto, M. H. S. (2000). **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, R. (2003). **A Psicologia na formação do professor: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Pessotti, I. (1981). Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. **Revista Brasileira de Deficiência**, **16**, (1), 54-69.
- Pessotti, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP.
- Piaget, J. (1996). **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1998). **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Pontecorvo, C.; Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (orgs.) (2005). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed.
- Rabelo, S. (1999). Adaptação curricular na inclusão. **Integração**, **21**, 19-20.
- Rampazzo, L. (2002). **Metodologia científica para alunos de cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola.
- Reis, A. M. M. (2000). **Representações sociais dos professores sobre a criança problemática**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Ribas, J. B. (1997). **As pessoas portadoras de deficiência na sociedade brasileira**. Brasília: CORDE.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **16** (1). Porto Alegre.
- Ribeiro, J. (1999). **Formação e desenvolvimento de conceitos na Síndrome Maquiagem de Kabuki – Um estudo de caso sobre a gênese histórica e cultural das funções mentais superiores**. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Católica de Brasília. Brasília
- Ribeiro, J. (2002). **Deficiência mental leve – um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Ribeiro, J. & Barbato, S. (2004). Deficiência mental em sala de aula – para além da naturalização de concepções e práticas. **Linhas Críticas**, **10** (19), 217-230. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Robbins, S. P. (2002). Valores, atitudes e satisfação no trabalho. Em: **Comportamento organizacional** (p. 85-106). Rio de Janeiro: LTC.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **13** (2), 281-293.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. & Carvalho, A. M. (orgs) (2004). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed.
- Sá, C. P. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em M. J. Spink (Org.). **O conhecimento do cotidiano** (p. 19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Santos, M. P. (2000). Educação inclusiva e Declaração de Salamanca: conseqüências para o sistema educacional brasileiro. **Integração**, **22**, 34-40.

- Santos, M. P. Formação de professores: exercitando propostas de inclusão. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br>. Acesso em 20, mar. 2005.
- Santos, P. F. (2000). **Hospital e Escola: A construção do conhecimento sobre a criança deficiente**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Sasaki, R. K. (1997). **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA.
- Sasaki, R. K. (1998). Entrevista com Romeo Kazumi Sasaki. **Integração**, 20, 08-10.
- Sawaia, B. (org.), (2004) **As artimanhas da exclusão social – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes.
- Shweder, R. A. (1991). Cultural psychology: what is it? **Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silva, M. (1987). **A epopéia ignorada – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde.
- Silva, N. L. P. (2000). **Crianças pré- escolares com Síndrome de Down e suas interações familiares**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Simão L. (2004). Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. Em: Simão, L. M. & Martinez, A. M. (orgs.), **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** (p. 29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e sociedade**, 71, 45-78. Campinas: CEDES.
- Skliar, C. (2000). A invenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade (mimeo).
- Skliar, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. Em Silva, S. & Vizim, M. (orgs.), **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (p. 85-109). Campinas: Mercado das Letras.
- Smolka, A. L. B. (1994). Discourse, practices and the issue of internalization. Em: Del Rio, P.; Alvarez, A. & Wertsch, J. L. (orgs.) **Explorations in socio-cultural studies, historical and theoretical discourse**, Nº 1. Madrid: Fundación Infância y Aprendizage.
- Sobrinho, P. P. N. & Naujorks, M. I. (orgs.), (2001). **Pesquisa em Educação Especial: O desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC.
- Souza, M. (2001). Humanismo e alteridade: a filosofia frente à radicalidade do desafio humano. Disponível em: <http://www.brasillatino.pro.br/artigos>.
- Smagorinsky, P. (2001). Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. **Annual Review of Applied Linguistics**, 21, 233-245. Cambridge University Press – USA.
- Snyder, C. R. (1999). **Coping**. Oxford University Press.
- Spink, M. J. (1992). A construção social do paciente internado: uma análise psicossocial. Em: **VII Congresso brasileiro de psicossomática** (p. 4 -8). São Paulo.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Super, C. M. & Harkness, S.. (1999). The environment as culture in developmental research. Em Friedman, S, L. & Wachs, T. D. (orgs.), **Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts** (p.279-323). Washington, DC: American Psychological Association.

Tacca, M^a C. V. (2000). **Ensinar e aprender: Análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília.

Tunes, E., Rangel, R. B. & Souza, J. A. (1992). Sobre a deficiência mental. **Integração**, **10**, 10-12.

Tunes, E., Souza, J. A. & Rangel, R. B. (1996). Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, **02** (4), 7-18. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

Tunes, E & Piantino, L. D. (2001). **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... O programa de Lurdinha**. Campinas: Autores Associados.

Tunes, E. (2002). Incluir quem? Por que e para quê? A dimensão ética da inclusão. Em: **Anais do XII encontro Regional de Psicopedagogia** (p. 14-21). Goiânia, GO.

Tunes, E (2003). Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, **9** (16), 5-12. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Tunes, E & Bartolo Jr., R. (2004). Da construção da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em: Simão, L. M. & Martinez, A. M. (Orgs.), **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** (p.41-60). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE.

Valsiner, J.(2000). **Culture and development: an introduction**. London: Sage.

Valsiner, J. (2002). Forms dialogical relations and semiotic autoregulation within te self. **Theory & Psychology**, **2** (2), 251-265. Sage Publications.

Vizim, M. (2001). A linguagem: elemento fundante na integração escolar da pessoa com deficiência mental. Em Silva, S. & Vizim, M. (orgs.), **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados** (p. 163-177). Campinas: Mercado das Letras.

Vigotski, L. S. (1995). Fundamentos de defectologia. Em: **Obras Completas**. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, Tomo V.

Vigotski, L. S. (1996). **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, **71**, 21-44. Campinas: CEDES.

Vigotski, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Wanderley, F. (1999). Normalidade e patologia em educação especial. **Psicologia – Ciência e Profissão**, **02**, 02-09.

Werneck, C. (1997). **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA.

Werner, J. & Alves, K. J. (1993). Desenvolvimento e Aprendizagem da criança. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, **03**, 99-127.

Werner, J. (2000). **Saúde e Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus.

Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L.S. Vygotsky and M.M. Bakhtin. **Semiotic mediation** (p. 9-69). Orlando, Flórida: Mertz & Parmentier (edts), Academic Press.

Wertsch, J. V. (1998). **Mind as action**. New York: Oxford University Press.

Wilson, J. (2002). Researching special needs. **British Journal of Special education**, **29** (3), 141-143.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Em: **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, vol. **17**, p. 89-100.

Wood, D. (1996). **Como as crianças pensam e aprendem**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em Silva, T. T. (org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (p. 07-72). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, **9** (1), 127-135.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Júlia Cristina Coelho Ribeiro, estudante de pós-graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo descrever e analisar as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. O interesse por essa pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar meus estudos sobre os processos de significação da deficiência nas unidades de ensino onde se desenvolve a política pública de inclusão escolar.

Realizaremos encontros, previamente marcados, no local, data e horário que você preferir. Nossos encontros terão duração variável, dependendo da sua motivação e disponibilidade.

Para a coleta de dados, utilizaremos gravações em fita cassete, bloco de anotações, caneta e também, quando se fizer necessário, a gravação em *video tape*. O uso desses instrumentos é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável.

A utilização posterior dessas imagens e momentos de expressão verbal será restrita ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais, tendo-se o cuidado ético de não revelar nomes e/ou local de atuação dos(as) participantes.

Desde já, agradeço sua colaboração e interesse pela referida proposta de pesquisa científica.

Júlia Cristina Coelho Ribeiro

CONSENTIMENTO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações dos encontros, bem como o uso das imagens para fins de estudo, publicação em revistas científicas e/ou formação de profissionais.

Brasília, _____ de _____ de 2005.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESCLARECIMENTO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Júlia Cristina Coelho Ribeiro, estudante de pós-graduação em Psicologia da Universidade de Brasília - UnB, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo descrever e analisar as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. O interesse por essa pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar meus estudos sobre os processos de significação da deficiência nas unidades de ensino onde se desenvolve a política pública de inclusão escolar.

Para tanto, gostaria de sua autorização para realizar a coleta de dados na classe de seu filho(a). Para a coleta de dados na classe inclusiva, pretendo utilizar a técnica de observação e sua conseqüente gravação em *video tape*. A utilização desse instrumento é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável.

Informo ainda que, o uso posterior dessas imagens e momentos de expressão verbal será restrito ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais, tendo-se o cuidado ético de não revelar nomes e/ou local onde se situa a unidade escolar de seu filho(a).

Desde já, agradeço sua colaboração e interesse pela referida proposta de pesquisa científica.

**Júlia Cristina Coelho Ribeiro (Doutoranda em Psicologia pela Universidade de
 Brasília – Mat. 02/50350)**

AUTORIZAÇÃO DO PAI OU RESPONSÁVEL

Eu, _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, declaro que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo a ser realizado pela referida pesquisadora e AUTORIZO a participação de meu filho(a) neste projeto de pesquisa, o qual se dará por meio da observação das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que, por sua vez, serão gravadas em *video tape*. Declaro estar ciente a respeito do uso exclusivo das imagens para fins de estudo, eventuais publicações em revistas científicas e/ou formação de profissionais.

 Brasília, _____ de _____ de 2005.

ANEXO III

Tópico-guia das entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas

- 1- Você poderia me falar um pouco sobre a sua trajetória dentro da prática educacional até chegar na atuação em escola inclusiva?
- 2- Qual a sua formação profissional?
- 3- Você poderia me falar um pouco sobre o seu cotidiano atuando em uma classe de inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais?
- 4- Quando você ouviu falar em inclusão pela primeira vez, onde você estava e com quem você estava?
- 5- O que as outras pessoas que estavam com você disseram naquela ocasião?
- 6- Qual foi a sua reação imediata?
- 7- Hoje em dia, o que lhe vem à mente quando pensa em inclusão? Você sabe qual a diferença existente entre o modelo de integração e o modelo de inclusão?
- 8- Como você descreveria o modelo de inclusão escolar para alguém que ainda não o conhecesse? Como você descreveria o funcionamento da inclusão em sua própria escola para alguém que ainda não o conhecesse?
- 9- Como você se sente atuando no modelo de escola inclusiva? O que o(a) faz sentir-se assim?
- 10- Na sua opinião, quais características deve ter o “educador inclusivo”?
- 11- De que maneira funcionam o(s) apoio(s) à inclusão em sua escola? Como é o relacionamento entre você e o professor regente que atua com o(s) aluno(s) que você, professor de apoio, atende?
- 12- Por que você acha que estão acontecendo, atualmente, tantos esforços e investimentos em relação à inclusão de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular?
- 13- Se você tivesse que montar um curso para professores atuarem em escolas inclusivas que atendem crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, o que você proporia? Como organizaria o curso?
- 14- Se você tivesse que fazer política pública em relação à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular, o que você faria? Como faria? Modificaria alguma coisa?
- 15- Nós discutimos muitos assuntos interessantes. Há ainda alguma coisa que você gostaria de me dizer, que nós não tenhamos discutido aqui? Há algo mais que você gostaria de me dizer?

ANEXO IV

Situações-problema apresentadas aos professores (PR1, PA1, PR2 e PA2)

- Situação 1

Luis vive com os pais e duas irmãs mais novas. O desentendimento entre os pais origina atos de violência que acabam, muitas vezes, por atingir também as crianças. Nessas ocasiões, Luis foge para a casa de um tio que mora perto e, muitas vezes passa a noite lá. Na escola, ele tem problemas de aprendizagem e comportamento. Raramente quer ler alto, afirmando que já não é um bebê... e parece ter grande dificuldade para aprender as regras básicas da aritmética. Seja qual for a atividade, só consegue concentrar-se durante alguns minutos. Mostra-se impaciente, frustrado... é malcriado com professores e colegas... e nega-se a acabar os trabalhos. Por vezes, sai tempestivamente da sala e esconde-se no pátio do recreio. Outras vezes, perturba as lições falando alto, discutindo, ou envolvendo-se em lutas com os colegas. Tanto Luis como os pais não aceitam a sua transferência para uma escola especial, dada a situação anômala, existente em casa. Também os professores julgam ser importante a sua permanência em um ambiente 'normal', que só a escola regular pode proporcionar. Numa reunião feita no último período para encontrar soluções para o caso chegou-se à conclusão de que as necessidades mais urgentes de Luis eram.....⁷ .

- Situação 2

Os pais de Iasmima vieram de outro país, um ano antes dela nascer. Aprenderam a língua e têm grandes ambições para os filhos. Iasmima, porém, tem lhes dado grandes preocupações, porque não parece progredir tanto quanto os irmãos, estando também mais atrasada que os colegas de sua turma. De fato, esse atraso tem se acentuado de ano para ano, e embora tenha feito progressos em leitura... tem ainda grandes dificuldades na ortografia e na expressão escrita. Ambiciosos, os pais pediram ao diretor da escola para que Iasmima fosse vista pelo psicólogo. Este concluiu, no seu relato, que as capacidades de Iasmima estão acima da média, mas que tem dificuldade de aprendizagem no domínio da linguagem escrita, precisando de apoio especial para melhorar a ortografia e a redação. Quando vier fevereiro, ela deverá ir para a segunda série. O psicólogo observa ainda que Iasmima revela particular interesse por história e ciências da natureza. Numa reunião para tomar decisões sobre o caso, realizada no último período antes dela entrar para o segundo ano, a professora de Iasmima manifestou preocupação, porque a menina começou a isolar-se dos companheiros e a participar cada vez menos nas aulas, o que atribuía à insegurança decorrente de suas dificuldades escolares. Nesse sentido, numa reunião em que estavam presentes os pais de Iasmima, sua professora e psicólogo, eles chegaram às seguintes conclusões.....

⁷ Momento em que o(a) participante é convidado(a) a se posicionar.