

**MARIANGELA POZZA
BETTINA STEREN DOS SANTOS**



**MOTIVAÇÃO DOCENTE
NOS PROCESSOS INCLUSIVOS
UM OLHAR PARA REDE REGULAR DE ENSINO**



Motivação Docente nos
processos inclusivos: um olhar
sobre a rede regular de ensino

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciólli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

Motivação Docente nos processos inclusivos: um olhar sobre a rede regular de ensino

Mariangela Pozza
Bettina Steren dos Santos



© do autor
1ª edição 2021

Revisão e editoração: Giovana Letícia Reolon

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P893m	Pozza, Mariangela Motivação docente nos processos inclusivos [recursos eletrônico]: um olhar sobre a rede regular de ensino / Mariangela Pozza, Bettina Stere dos Santos. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2021. Dados eletrônicos (1 arquivo) ISBN 978-65-5807-071-9 Apresenta bibliografia. Modo de acesso: World Wide Web. 1. Professores - Formação. 2. Motivação no trabalho. 3. Educação Inclusiva. 4. Ensino I. Santos, Bettina Stere dos. II. Título. CDU 2.ed.: 37.011.3-051
-------	---

Índice para o catálogo sistemático:

1. Professores - Formação	37.011.3-051
2. Motivação no trabalho	005.32:331.101.3
3. Educação inclusiva	376
3. Ensino	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br

Sumário

Prefácio / 7

Apresentação / 11

Investigação do tema / 13

Estado do conhecimento / 15

Metodologia / 33

Análise e interpretação dos dados / 47

Motivação Docente / 49

Prática docente: um olhar para suas escolhas / 71

Incluir o que já deveria estar incluído / 85

Formação continuada: as trocas de saberes que fazem a diferença
no contexto educacional / 159

Considerações finais / 175

Referências / 187

Prefácio

Minha trajetória profissional, no exercício da docência, fez-me refletir muito, especialmente quando se trata da inclusão em escolas regulares de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ou deficiência. Penso que muitos dos que tenham se interessado pelo título desta obra, “Motivação Docente nos processos inclusivos: um olhar para/sobre a rede regular de ensino”, talvez reflitam sobre as mesmas questões e tenham inúmeras situações do cotidiano escolar que corroborem as reflexões e perguntas sem respostas que estejam presentes em seu contexto educacional.

A princípio, a Motivação Docente, entendida como um “impulso” que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos, responderia em parte ao que se entende como um dos fatores importantes para que a inclusão escolar aconteça com sucesso na aprendizagem de crianças e jovens na escola regular. Sabemos que esse não é o único fator, obviamente, mas um professor motivado, com intenção de incluir os estudantes, poderia fazer muita diferença no contexto escolar.

A presente obra nos permite avançar e entender melhor a automotivação docente para a educação inclusiva, uma vez que objetivou analisar os efeitos motivacionais docentes e a sua repercussão no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Inúmeros autores investigaram tais efeitos e as autoras resgatam estudos que tratam do tema, abordando diferentes aspectos da motivação. A motivação individual do professor e a motivação do coletivo docente dentro do espaço escolar certamente fazem diferença e são vistas com diferentes lentes, por diferentes autores, ao se abordar a temática, especialmente quando se trata da educação inclusiva. Destaca-se, assim, a importância das relações que se

estabelecem no contexto escolar ao tratar-se de temas que envolvem a inclusão.

Nesse sentido, Voli¹ (2002), ao tratar da autoestima do professor, afirma que o docente, ao apreciar seu próprio valor e importância, responsabiliza-se por si mesmo e por suas relações, sejam elas intra ou interpessoais. O docente, portanto, responsável pelas relações que estabelece na escola e automotivado para a educação inclusiva, seria um elemento fundamental para que o ambiente escolar possibilitasse situações inclusivas exitosas e ricas em aprendizados. Não duvidamos dessa premissa.

Outro elemento relevante que a obra traz é a reflexão sobre a prática docente, entendida como as “escolhas” realizadas pelo professor, que é o responsável direto pelo ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais ou deficiência. Quem exerceu ou exerce a docência se depara cotidianamente com a necessidade de optar por abordagens metodológicas, não isentas de concepções teóricas, filosóficas, políticas, que podem representar caminhos diferenciados para a aprendizagem dos estudantes. Essas escolhas podem ser ou não coerentes com afirmações ou com a própria proposta da escola com a qual o docente está vinculado profissionalmente. As escolhas representam mudanças na forma de ensinar, pois inúmeras vezes representam trabalho coletivo, outras estratégias de ensino, novos tempos para aprender e sensibilidade do professor para perceber possibilidades e potenciais de aprendizagem nos estudantes.

Se atualmente fala-se tanto de inclusão escolar, certamente é porque por muito tempo a exclusão social foi fator preponderante ao se tratar das pessoas com deficiência. A obra traz, de forma breve, os dados históricos que remontam os diferentes momentos históricos do

¹ VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**: manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola, 2002.

entendimento social e da forma como as pessoas com deficiência foram (e ainda são, em alguns casos) tratadas ao longo do tempo. Da mesma forma, mostra os avanços em termos legais e normativos quanto ao tratamento, do entendimento médico-clínico da deficiência ao atendimento educacional, aos direitos das pessoas com deficiência e ao seu lugar na escola regular. Algo relativamente recente e ainda muito frágil em termos de garantia dos direitos constitucionais desse público-alvo.

Sem dúvida, a escola regular que assume o propósito de tornar-se inclusiva e, com isso, propõe-se a ensinar a todos, precisa conhecer os estudantes e desafiá-los a aprofundar ainda mais seus conhecimentos quanto aos Processos de Aprendizagem. Nesse sentido, as autoras refinam sua abordagem, mostrando diferentes perspectivas e indicando como a escola inclusiva poderia, contando com professores motivados a ensinar, desafiar-se a aprender sobre o processo de aprendizagem.

A formação continuada docente é um dos elementos considerados fundamentais para que a inclusão se efetive no cotidiano da escola, pois a troca entre os professores e a aquisição de novos conhecimentos são importantes para o desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas. Mas quais as trocas de saberes que fazem a diferença? É interessante destacar que as autoras trazem ao longo do texto os relatos da pesquisa realizada em uma escola da rede privada e que esta enriquece a leitura, contribuindo para a compreensão do tema e nos levando a reverberar as perguntas que levamos conosco e para as quais buscamos respostas.

Conheço a educadora Mariangela Pozza há alguns anos e acompanho sua trajetória de luta nas escolas regulares, que incluem crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ou deficiência. Como profissional, ela sempre foi sensível e incansável em sua busca por novos conhecimentos, formação e,

especialmente, práticas escolares que acolhessem e oportunizassem a aprendizagem de todos na escola. O encontro com Bettina Steren dos Santos, profissional séria e reconhecida pela trajetória acadêmica na área educacional, foi muito enriquecedor para ambas. A pesquisa decorrente da relação bem-sucedida dessas profissionais muito contribuiu e continuará a contribuir com novos conhecimentos para a área da Educação Inclusiva.

Aos motivados leitores, boa leitura!

Luciane Torezan Viegas

Apresentação

É com grande satisfação e gratidão que apresentamos esta obra, fruto da pesquisa “Motivação Docente para Educação Inclusiva”, realizada em uma escola regular privada do município de Porto Alegre. Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, assumimos a responsabilidade de pesquisadoras que exercem a função de trazer ao leitor pontos que possam colaborar em sua prática docente.

Sabemos que a educação tem um lugar todo especial na vida de cada indivíduo. É evidente que a ação de aprender, se relacionar, conviver, crescer e enxergar possibilidades está dentro desse miolo Educacional em que estamos inseridos. Se desejamos ter um cenário frutífero em nossas escolas, temos a responsabilidade de fornecer meios, a partir de dados de pesquisas científicas sobre a temática, que façam o sujeito vivenciar diferentes situações que lhe permitam compreender a relação com o outro.

Desse modo, refletiremos sobre tais questões, acolhendo alguns conceitos fundamentais no meio educacional que colaborem para o entendimento e análise do contexto escolar. Assim, o objetivo desta obra atrelou-se à análise dos efeitos motivacionais docentes e sua repercussão no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. O diálogo entre a Motivação Docente e a prática inclusiva em nossas escolas regulares pode contribuir para promover um maior engajamento com a construção do saber nessa área do conhecimento.

A obra está organizada em quatro capítulos. O primeiro trata sobre o embasamento teórico relacionado à *Motivação docente*, que permite desvelar a relação entre a Motivação Docente e os efeitos que repercutem no contexto escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Para fundamentar a análise dos dados escolhemos as Teorias Contemporâneas da Motivação, desenvolvidas por diversos pesquisadores, Huertas

(2001), Jesus (1996), Tapia (2015), Fita (2015), Santos e Antunes (2007), Santos, Antunes e Brardi (2008), Santos, Antunes e Schmitt (2009), Stobäus e Mosquera (2010, 2012, 2013), Deci e Ryan (2008, 1985) e aportes de Maturana e D'Avila (2009).

O segundo capítulo, *Prática Docente: um olhar para suas escolhas*, apresenta aspectos relacionados às escolhas profissionais realizadas por educadores que atuam na linha de frente da Educação Básica e em outras modalidades de ensino de nosso país.

No terceiro capítulo, *Incluir o que já deveria estar incluído*, discorreremos a partir de reflexões que envolvem essa temática. Nesse contexto, ressaltamos a trajetória da inclusão escolar, que descreve a Educação Especial e a Educação Inclusiva em aspectos históricos e normativos. São abordados os pontos principais da história e da legislação, com contribuições de Mazzotta (1973), Jannuzzi (2006), Kassar (2011), Carvalho (2011), Baptista (2011, 2015), Andreozzi (2006), e Rozek e Viegas (2012), Jesus (2015), Coll *et al.* (2004), Rozek (2010), Mittler (2003).

O capítulo quatro, *Formação continuada que faz a diferença*, aborda a formação ao longo do tempo, relacionada ao momento histórico, a partir dos estudos de Tardif (2012), Pimenta (2012a), Schön (1995), Nóvoa (1995), Sacristán (1998), Gómez (2012), Libâneo (2010), Alarcão (2011), Santos e Antunes (2007), Rozek (2010), Freire (2011), Azzi (2012) e Carvalho (2011).

Todos os autores serviram de apoio para o entrelaçamento da análise textual discursiva, contribuindo para o foco principal de nossa investigação: a inserção de uma perspectiva inclusiva em nossa sociedade. A partir do estudo foram encontradas quatro categorias que contribuiriam para a análise dos dados: prática docente, inclusão escolar, formação continuada e motivação. As conclusões indicam que os professores apresentam conhecimentos sobre a realidade de nossas escolas inclusivas bem como a importância da Motivação Docente nesse processo, visando a incitar o envolvimento e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

INVESTIGAÇÃO DO TEMA

Estado do Conhecimento

Para a sustentação e o embasamento epistemológico desta obra, a investigação a respeito de trabalhos acadêmicos é fator primordial no processo de construção dessa pesquisa. Inicialmente a proposta é identificar, verificar e apontar teses e dissertações voltadas à Motivação Docente na perspectiva inclusiva.

A partir da intenção de conhecer estudos voltados ao tema, lançamos a construção do estudo do estado de conhecimento. Desse modo, buscamos, por meio de títulos, dos resumos e do aprofundamento das dissertações e teses, a importância dos trabalhos para o contexto desta investigação. Essa busca surgiu da averiguação de trabalhos por meio dos títulos de teses e dissertações acessíveis no Banco de Dados da CAPES, no período de 2011 a 2016.

A pesquisa na área da Motivação e Inclusão assume um papel importante para a compreensão de práticas inclusivas. A junção dos dois conceitos balizadores deste estudo não aparece na investigação realizada. Portanto, a novidade do tema suscita o despertar para produções bibliográficas que venham a colaborar para o crescimento da área.

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

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

A necessidade da identificação de produção científica resulta num domínio de campo para estabelecer um diálogo acerca do tema. Observa-se que a metodologia permite um trajeto confortável para a apropriação do que realmente é necessário alcançar. As autoras Morosini e Fernandes (2015) estruturam as fases metodológicas por meio de tópicos que auxiliam o pesquisador na iniciação da busca. Um dos primeiros tópicos está vinculado à análise de textos sobre produção científica. O segundo busca a identificação da temática da tese ou dissertação com a finalidade de delimitar descritores que alcancem a abrangência do tema. Já no terceiro tópico as autoras descrevem a necessidade de leituras e discussões sobre a produção científica no plano teórico. Por fim, há a identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise.

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

Nesse contexto, delimitamos descritores relacionados ao tema como ponto de partida para a investigação das produções científicas. Com base nos primeiros achados, a busca avançada percorreu teses e dissertações com as seguintes palavras-chave: processos motivacionais; Motivação Docente; formação na inclusão; educação inclusiva; processo de aprendizagem inclusiva; formação de professores. Para melhor contextualizar a busca pelos descritores, salientamos que foram encontrados milhares de títulos, e a leitura destes permitiu o mapeamento dos trabalhos. Realizar uma análise aprofundada dos resumos se fez necessário para a organização do *corpus* da análise.

A composição da categorização apoia-se nos trabalhos investigados e integram o estudo voltado aos processos motivacionais e à Educação Inclusiva. Assim, construímos as categorias, as dimensões específicas, as subcategorias e o aporte teórico desta investigação.

As categorias apresentam dimensões específicas. A primeira categoria apresenta a dimensão específica da Motivação Docente e dos processos motivacionais, com quatro subcategorias: fatores motivacionais, processos sociais, subjetividade do professor e Motivação Docente. Podemos verificar que a primeira categoria abrange processos motivacionais. Em face desse contexto, é importante definir em qual abordagem da motivação é possível conceitualizar essa categoria. Santos e Antunes abordam em seu artigo *O processo motivacional na educação universitária* que:

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

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

A segunda categoria está atrelada à formação docente, com dimensão específica na formação continuada e com suas quatro subcategorias: educação infantil, educação básica, ensino superior e escola especial. Cabe, nessa categoria, compartilhar os estudos de Rozek e Viegas (2012, p. 18): “O estudo da formação docente requer a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos desse processo”. As autoras analisam que o fato de o sujeito vir a ser professor ou estar sendo professor requer uma produção de si mesmo.

Dessa forma, respeitar as experiências vividas faz parte da formação humana. Esse processo, no entanto, mostra-se na dimensão de oferecer uma continuidade à nossa constituição. Discorrem sobre isso os estudos de Tardif (2012) sobre a formação dos professores. Em suas investigações, o autor refere-se às diversas reformas que vêm sendo discutidas e realizadas sobre o tema “formação de professores”. Segundo Tardif (2012, p. 23), “[...] ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e dos saberes desenvolvido pelos professores em suas práticas cotidianas”.

O cenário dessa categoria caracteriza-se pela formação docente no âmbito da Educação Inclusiva, ou seja, uma preparação para a realidade de nossas escolas regulares. Concordo com as ideias de Jesus ao afirmar que:

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores ao considerar que os caminhos pelo qual o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais (JESUS, 2015, p. 51).

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

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

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

Para fins de organização, tivemos onze trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES através dos descriutores e dos resumos, juntamente a uma leitura dos trabalhos com maior abrangência. Após a leitura, constatou-se que não foram encontrados estudos envolvendo a Educação Inclusiva quanto aos Processos de Aprendizagem e Motivação Docente.

À vista dos dados construídos, a produção científica permite uma visão global de produções acerca da temática estudada. No decorrer da verificação da análise dos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES percebemos que o tema estudado permite uma abrangência de contribuições na área da Educação com o viés da formação de professores relacionada à Motivação Docente na área da Educação Inclusiva.

Nesta investigação acerca dos estudos relacionados com a temática da Educação Inclusiva, identificamos uma vasta bibliografia sobre o tema, mas um dos maiores desafios é unir o eixo da Motivação Docente com as questões vinculadas à Educação Inclusiva. Dentre os aspectos merecedores de atenção, consideramos que a discussão sobre o tema permitirá uma análise exploratória para avanços futuros. Baptista (2006, p. 91) reflete sobre as questões da inclusão salientando que: “a discussão sobre

os sentidos da inclusão coloca em questão o passado recente da Educação Especial e da Educação, fazendo com que nos perguntemos: incluir quem, incluir por que e incluir para quê?” Entre todos os trabalhos selecionados para a construção do estado do conhecimento, procuramos respeitar a atenção voltada à Perspectiva Inclusiva, aos Processos de Aprendizagem e à Motivação Docente.

A partir dessa investigação, a busca tornou-se refinada, visto que se partiu de milhares de teses e dissertações. Apesar de encontrar um número significativo, raros trabalhos iam ao encontro do tema proposto. Considerando que a construção do estado do conhecimento ocorreu em outras etapas, convém relatar as principais. Na última versão, reconhecemos que os onze trabalhos analisados contribuem para a construção de novas propostas de estudo e investigações.

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

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

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

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

Tendo em vista a formação docente, foram encontrados dois trabalhos que apresentam conexão com a investigação. Na dissertação de Rodrigues (2013), *Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil*, consideram-se as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de quatro e cinco anos com deficiência em escolas públicas municipais. O estudo preocupou-se em conhecer o pensamento das professoras acerca da infância na Educação Infantil e como essa visão docente pode refletir no processo de inclusão. Conforme Rodrigues:

O espaço escolar é um dos principais ambientes no qual se pode pretender alertar para a criação de uma sociedade inclusiva, por ser um local onde se concentra uma grande diversidade de alunos, professores e demais integrantes, cada qual com seus gostos, aspirações, credo, posições filosóficas, constituição física e psíquica, etc (RODRIGUES, 2013, p. 16).

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

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

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

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

Vale registrar que os quatro trabalhos citados investigam a formação continuada e o trabalho docente. Nesse contexto, todos estão vinculados diretamente à Educação Inclusiva, assim se tornando interessantes para este estudo. Se, por um lado, temos a formação continuada, por outro, temos o entrelaçamento de mudanças epistemológicas da prática docente. Frente a isso,

entende-se que há necessidade de se preocupar com a relação humana nesse conjunto.

Ainda no que tange a busca de teses e dissertações, foram encontrados quatro trabalhos voltados às práticas pedagógicas no trabalho inclusivo. Em linhas gerais, os quatro mostram claramente as contribuições das pesquisas. Pelegrini (2014) aproxima-se do tema quando investiga alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a Educação Inclusiva. A autora faz o seguinte apontamento acerca do assunto: “Na perspectiva de um processo educacional inclusivo, os professores constituem pilar importante da instituição escolar, abertos à ressignificação de saberes e solidários entre si e com os outros” (PELEGRINI, 2014, p. 41). Com relação a esse aspecto, Pelegrini corrobora a ideia da contribuição para o presente estudo quando descreve que a prática reflexiva fornece para o sujeito mudança de valores e de atitudes bem como criatividade na ação, e que a escola que permite esse diálogo dará ótimas contribuições para o contexto geral da sociedade.

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

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

O professor conhecendo as necessidades educacionais de seus alunos têm melhores possibilidades de buscar

estratégias criativas e recursos didáticos que melhor desafiam e motivam os alunos à aprendizagem, visando harmonizar os objetivos do ensino com o nível de desenvolvimento e especificidades dos alunos, adequando as atividades que os levem ao êxito na aprendizagem (PELEGRINI, 2014, p. 56).

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

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

A utopia que a autora aborda explora a ideia que as formas tradicionais, em décadas passadas, pareciam ser as mais adequadas. Mas, atualmente, as metodologias inovadoras permitem avanços significativos nas aprendizagens e no desenvolvimento do sujeito. As dúvidas e os questionamentos acerca das mudanças permitem uma maior conscientização e capacidade de reflexão junto ao desenvolvimento humano. Foi por meio de pesquisas, estudos e reflexões teóricas que conseguimos enxergar novas possibilidades.

Dentre os quatro trabalhos, o terceiro é o de Silva (2011), *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. Este estudo, que apresenta a concepção de que a Educação Inclusiva não se limita à inserção do estudante na escola, mas implica promover aos alunos com necessidades

educacionais especiais acessibilidade aos recursos materiais e pedagógicos, conhecimentos, espaços, dentre outros, disponibilizados às demais pessoas da comunidade escolar. Essa pesquisa certamente assinala o cuidado e o respeito com o processo de aprendizagem de todas as crianças e adolescentes.

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

Em Dantas (2016), encontram-se as concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência. Essa investigação enfoca a Educação Inclusiva na Educação Infantil com o objetivo de investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações na aprendizagem dos estudantes.

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

A experiência trazida por Dantas (2016) relata, dentre várias preocupações, a reflexão a respeito da visão do professor frente ao trabalho na Educação Inclusiva. É interessante entender

como o professor percebe sua atuação e a dos demais membros da escola para a consolidação de uma inclusão real e processual.

Para garantir a inclusão e o sucesso da permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, são necessárias algumas ações administrativas e pedagógicas. Entre essas, o atendimento educacional especializado é visto pelas professoras com uma possibilidade de contribuir com a inclusão dos alunos que apresentam alguma deficiência (DANTAS, 2016, p. 214).

A realidade mostra que, cada vez mais, temos que nos aproximar de práticas que respeitem o ser humano em sua essência. Por sermos humanos e fazermos parte de uma sociedade, temos o direito ao respeito e à dignidade. Nas leituras, pôde-se verificar a sensibilidade e o cuidado com os temas descritos. Corroborando essa reflexão, os oito trabalhos citados e os demais supõem o mesmo desenrolar.

Como mencionado, ressaltamos que, através da investigação, mais três trabalhos de inclusão foram selecionados. Orrico (2011), com a dissertação *A Inclusão Educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental*, ampliou a análise para professores que atuam com alunos do 1º e do 6º ano. Esse trabalho apresenta uma análise das atitudes sociais de professores frente à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais nos primeiros e sextos anos do Ensino Fundamental. Segundo Orrico (2011, p. 14):

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

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

As atitudes são variáveis intervenientes (não observáveis), mas presentes em todos os comportamentos observáveis. Elas se compõem por meio de três eixos: o cognitivo, o afetivo e o comportamento. O eixo cognitivo relaciona-se ao conhecimento que a pessoa possui acerca do objeto atitudinal, isto é a representação cognitiva que se possui acerca deste objeto. O preconceito nasce desta raiz, pois atitudes preconceituosas são justificadas por cognições, como por exemplo, alunos com deficiências são mais agressivos, menos inteligentes, sem capacidade para abstração, sem limites, aprendem mais lentamente e outras justificativas que fundamentam razões para a não inclusão. O segundo eixo das atitudes vincula-se ao componente afetivo, os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis ao objeto social. Este componente é o mais forte, pois agrega afeto positivo ou negativo. O terceiro componente é o comportamento, a parte ativa e observável da atitude. Seria possível explicitar afirmando que a parte afetiva predispõe ao comportamento (ação) em direção ao objeto. Este componente seria a combinação entre a cognição e o afeto (ORRICO, 2011, p. 32).

Piaget (1954, p. 22, tradução nossa) em seu livro *Inteligencia y afectividad*, sustenta que os fatores afetivos estão sempre envolvidos e, particularmente, há sempre interesse intrínseco e extrínseco. Para o autor, “nunca se encontra um estado afetivo sem elementos

cognitivos, e vice e versa”. As relações afetivas e cognitivas andam juntas, lado a lado, uma depende da outra para que ocorra o aprendizado.

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

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

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

Pensando nos resultados dessa pesquisa, e relacionando-os com a proposta atual, a Educação Inclusiva como Processo de Aprendizagem e Motivação Docente, os docentes entrevistados afirmam que, no início da carreira, as emoções vividas foram de medo e insegurança, mas também de encantamento; sobre a formação, algumas afirmaram que a graduação não contribuiu de forma efetiva para a docência; apontaram a precariedade das

condições de trabalho e consideraram a inclusão como necessária e desafiante, mas disseram que não houve a preparação necessária dos professores para atuar de forma eficiente com os alunos com deficiências.

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

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

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

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

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

futuras no trabalho docente e para a sociedade. Temos que perceber o ser humano em sua singularidade e entendê-lo em sua integralidade (SANTOS; ANTUNES, 2007).

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

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

A reflexão sem a busca do olhar para o contexto social torna-se vazia e sem sustentação. O trabalho de Cordeiro (2015) revela a importância da compreensão de dimensões subjetivas de professores que atuam na perspectiva inclusiva em nossa sociedade. Mesmo diante da escolha teórica de Cordeiro voltada a teorias

que não são contempladas neste estudo, fizemos questão de trazer este trabalho com um cuidadoso olhar para a “subjetividade docente”.

A partir desse campo teórico, salientamos que, diante da realidade inclusiva, a ressignificação das práticas docentes constitui valor significativo para a qualidade do processo educativo. Todos os trabalhos citados, no montante de onze investigações, abordam Motivação Docente e Processos Motivacionais, formação de professores e formação inclusiva, Educação Inclusiva e Processos de Aprendizagem Inclusiva, de forma sensível e muito bem embasada. Cabe ressaltar que o tema da Motivação Docente para a realização do trabalho com estudantes com deficiência (Educação Inclusiva) bem como o dos efeitos da Motivação Docente no processo de aprendizagem com estudantes incluídos surgem como um desafio para a pesquisadora.

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

A investigação possibilitou um encontro com os estudos de Scaramuzza (2015) em *O bem-estar docente no contexto de escolas inclusiva*, mas ressaltamos que todos os demais trabalhos foram selecionados por sua importância e por colaborarem significativamente na construção deste estudo.

Metodologia

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

O enfoque qualitativo respeita e valoriza a atenção especial ao informante, ao observado e à coleta de dados do campo investigado (TRIVINOS, 2001). Para o autor, pesquisadores que preferem trabalhar com a pesquisa qualitativa estão preocupados com o processo, não somente com o produto.

Para pesquisarmos os efeitos da Motivação Docente no trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências, optamos pelo método de pesquisa de estudo de casos múltiplos. Ao abordar o estudo de caso e seu procedimento de casos múltiplos, seguimos a ideia, trazida por Yin (2005), de que o estudo de caso parte de uma investigação de um fenômeno atual dentro de um contexto. Para o autor, há três tipos de estudos de caso: exploratórios, descritivos e explanatórios. Ele afirma ainda que “os estudos de caso único e de casos múltiplos são na realidade apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso” (YIN, 2005, p. 41).

O projeto pesquisado se movimenta em torno da investigação sobre os fatores motivacionais percebidos na prática docente que propiciam a aprendizagem dos alunos em uma

perspectiva inclusiva. Para Gatti (2007, p. 57), “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos: Balizas, sim, consistências, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Nessa ideia, cabe ao investigador aprofundar seus conhecimentos baseados em uma construção real e verdadeira, por meio de fundamentação, que lhe permita avançar na pesquisa para benefícios da sociedade.

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

O tema deste estudo propõe o desenvolvimento de uma pesquisa sobre Motivação Docente para a Educação Inclusiva com a seguinte problemática: quais os efeitos da Motivação Docente no contexto escolar de perspectiva inclusiva? Nesse contexto, consideramos as questões de pesquisa para ação e reflexão de mudança docente. Assim, trazemos cinco questões reconhecidas neste trabalho: 1. Como a escola, que assume o compromisso de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, organiza a formação docente?; 2. Quais são os processos existentes para desenvolver no docente a sustentação teórica e prática no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência?; 3. De que forma os fatores motivacionais dos docentes são determinantes para o desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência?; 4. Como a escola, que atende

todas as crianças, se prepara para o atendimento educacional especializado?; 5. Será que uma proposta metodológica diferenciada dará conta das demandas existentes em nossas escolas?

Apoiadas, então, nessa metodologia, encontramos a possibilidade de realizar este estudo em uma escola da rede privada de Porto Alegre, localizada em um bairro da Zona Norte, a qual faz parte de uma Congregação de Irmãs, fundada no século XIX, e mantém o diálogo aberto e coeso com sua equipe de leigos. Nesse contexto, o desafio da escola reside na continuidade da revisão profunda no campo de sua missão educativa para manter viva, nas condições que a história impõe, a obra iniciada por Deus e sua Fundadora.

A escola oferece os cursos de Educação Básica e Turno Inverso para alunos matriculados na Educação Infantil – de três anos em diante e do 1º ao 4º do Ensino Fundamental. Desse modo, recebe alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e dos Anos Finais e Ensino Médio. A instituição conta com atividades extraclases, como: handebol; futsal; basquetebol; voleibol; Ballet Clássico e Jazz, a partir dos cinco anos de idade; escolinha de futebol, de cinco a dez anos de idade; escolinha de música, a partir dos três anos de idade; e robótica.

Atualmente a escola é composta por 1.823 alunos e conta com quatro supervisores escolares, três orientadores educacionais, uma psicóloga escolar, uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sete monitores da *Educação Especial*, quatro coordenadores de curso, três coordenadores de disciplina, quatro auxiliares de disciplina, um assistente social, cinco secretárias, setor administrativo, laboratórios de Ciências Físicas e Biológicas, laboratório de informática, Mecanografia, setor de assessoria de comunicação e marketing.

A escola oferece atendimento no turno inverso, na Sala de Integração e Recursos, atendendo alunos da *Educação Especial*

com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, além dos atendimentos educacionais especializados para alunos com necessidades educacionais especiais em seu turno e na sala de aula.

Os docentes que atuam nessa instituição, em maioria, são professores que exercem suas funções em outras escolas, tanto da rede privada quanto das redes municipal e estadual. É importante ressaltar que a escola oferece suporte para seus docentes através da formação continuada, desempenhando um compromisso institucional e social, e compreende que o processo de desenvolvimento do indivíduo é um longo caminho, regado de incertezas, que requer disposição, envolvimento e grande flexibilidade para os movimentos novos.

A formação do professor é vista como um ponto fundamental para a construção desse processo. Sob esse aspecto, a escola tem o objetivo de desenvolver o hábito de aprimoramento de leituras bem como práticas e diálogos constantes, a fim de subsidiar sua realidade, oportunizando aos educadores uma visão macro sobre a realidade da perspectiva inclusiva.

Providências importantes foram tomadas referentes à formação dos professores, sobretudo, a partir de 2003, quando o preparo promovido em relação à perspectiva inclusiva foi tornando-se essencial para o reconhecimento de uma escola para todos. A ideia organizacional dessa instituição partiu para o apoio externo por meio de profissionais por meio de consultoria. Nesse contexto, a escola apropriou-se, a partir de 2004, de critérios legítimos para o atendimento educacional especializado, apoiando-se em documentos da lei e de materiais documentais da própria instituição, tais como: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Além das medidas legais, as constâncias de estudos aconteceram durante os anos posteriores.

No ano de 2008 a Direção Pedagógica e sua assessoria, na figura dos orientadores educacionais e supervisores escolares, lançaram uma jornada pedagógica voltada à inclusão.

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

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

Os participantes desta pesquisa foram professores dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que atuavam diretamente com estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

Os casos foram pré-selecionados pela equipe pedagógica, que apontou quais os professores que atendiam os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Dentro desse critério das escolhas dos casos, o levantamento foi realizado com cautela e ética em relação à peculiaridade de cada estudante

e seu professor. O estudo contou com a participação dos professores que se motivaram a participar da pesquisa voltada à Educação Inclusiva.

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

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

O primeiro contato foi realizado diretamente com a diretora pedagógica, a fim de esclarecer pontos da pesquisa e movimentos investigativos junto aos estudantes inseridos nesse contexto. Em vista dos encontros com os docentes, foi realizada uma reunião para a explicação do projeto de pesquisa. Posteriormente, a partir do aceite, foram concretizadas as combinações acerca dos dois encontros em sala de aula: um para observação e outro para a realização da entrevista semiestruturada.

Para dar continuidade à pesquisa, os procedimentos metodológicos envolvidos nessa investigação sustentam a análise dos dados. A coleta desse material permitiu a composição da verificação das questões de pesquisa. Trivinos (2001), quando se refere a esse aspecto, revela que a pesquisa qualitativa se desenvolve em uma interação ativa e que, por instantes, a coleta de dados deixa de ser coleta e passa a ser análise.

Percebemos que os recursos metodológicos, nessa etapa da pesquisa, permitem uma aproximação significativa da análise dos dados. A junção dessas informações torna-se textual por meio de entrevistas estruturadas realizadas individualmente com cada professor(a), após combinados dia e horário. É importante ressaltar

que essas entrevistas estruturadas são gravadas, transcritas e, na oportunidade, entregues ao sujeito, para que ele observe suas respostas e aceite, ou não, a transcrição realizada. As observações realizadas em sala de aula são registradas por meio de ficha de observação do docente.

Esses recursos metodológicos são fundamentais na pesquisa qualitativa, pois, por meio deles, o pesquisador aprofunda os dados e os detalhes essenciais para a sua análise. Trivinos menciona que:

[...] talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo e instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVINOS, 2001, p. 138).

Sem dúvida, o conjunto de instrumentos, paralelo à análise criteriosa e às anotações de campo, serviu de suporte para realizar esta pesquisa.

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

Logo depois dessa circulação, seguindo a coleta de dados, foram realizadas as observações em sala de aula, a análise dos materiais dos sujeitos bem como a entrega de questionários para a direção pedagógica, a supervisão escolar e a orientação educacional. Um dos significados cruciais para o final da coleta de dados

é entender, como salienta Trivinos (2001, p. 140), que “dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa em estudar”. Portanto, para dar continuidade à pesquisa, foi utilizada a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014), que permite ao pesquisador reflexões e levantamento de todo o material coletado.

Para dar conta da análise dos dados, a fim de responder as questões presentes nesta pesquisa, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa escolha favorece a análise dos dados de uma pesquisa na abordagem qualitativa, pois envolve critérios rigorosos de todo o material coletado (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2011). Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva é um processo auto-organizado, pois exige uma construção de abrangência. Diante disso, essa metodologia acontece por meio de:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 92).

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

pois é a partir da atenção prestada às categorias (categorização) que o pesquisador decide seguir com elas ou modificá-las.

Há necessidade, conforme pontuam Moraes e Galiazzi (2011), de um processo de categorização. E isso acontece por meio de três propriedades: a representatividade das descrições e interpretações vistas; a homogeneidade; e a exclusão mútua. Os autores revelam que a terceira propriedade não é necessária, pois se refere à construção de um metatexto (texto final), um artesanato feito com os apontamentos, as considerações e as costuras sobre as categorias à luz da sustentação teórica divulgada nesta pesquisa.

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

Desse modo, a análise dos dados com ATD possibilitaria mais interpretações sobre a Motivação Docente na Perspectiva Inclusiva, mas o pesquisador precisa estar consciente de que, ao investigar e analisar seu *corpus*, é influenciado por todo o conjunto de ressonâncias trazidas pelos sujeitos da pesquisa, ainda que sempre faça as leituras a partir dos próprios referenciais. Isso significa um cuidado acerca da análise, o que permite ao pesquisador costuras observáveis que enfatizam os resultados desta pesquisa.

O processo de posse do conjunto de materiais a serem analisados é minucioso, pois a partir dele decide-se o rumo da análise dos dados. A primeira etapa realizada é identificada como uma desconstrução dos textos. Segundo Moraes e Galiazzi (2011),

é por meio dessa fragmentação que se pretende perceber os sentidos dos textos, o que os autores chamam de “unidades de análise”.

É sobre essa base que surgem as unidades de análise por meio dos conhecimentos prévios do pesquisador, alinhadas com o objetivo da tese. À medida que se concretiza essa construção, emerge um cenário fundamental para o processo de categorização que corresponde à classificação das unidades de análise. Neste caso aparecem categorias iniciais da pesquisa.

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

Assim, a partir dessa etapa importante surgem fenômenos que se manifestam através da construção de categorias emergentes. Moraes e Galiuzzi ressaltam que, quando opta por trabalhar com categorias emergentes, o pesquisador assume uma ação fenomenológica. É nessa ação que os fenômenos se manifestam a partir das ressonâncias emergentes encontradas no texto que foi analisado.

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

Logo abaixo destacamos a explosão de categorias que surgiram na unitarização da metodologia da ATD a partir dos dados coletados. Quatro grandes categorias foram construídas a partir das seguintes temáticas: *Motivação Docente; Prática Docente: um olhar para suas escolhas; Incluir o que já deveria estar incluído; e Formação continuada que faz a diferença*. Nesse

sentido, as estruturas de categorias retratam o contexto de todos os sujeitos desta pesquisa.

Na primeira categoria, *Motivação Docente*, surgem os fatores motivacionais que envolvem a prática do professor e as ações trazidas nessa categoria, tais como: motivação na perspectiva inclusiva e autonomia, competência e pertencimento.

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

Na terceira categoria, *Incluir o que já deveria estar incluído*, são apresentadas as percepções sobre o contexto inclusivo vivenciado pelos docentes no meio educacional. Nesse sentido, constituem-se espaços e caminhos para alcançar o respeito e a qualidade da educação para todas as pessoas.

Por fim, na quarta categoria, *Formação Continuada que faz a diferença*, aparecem espaços significativos e discursos importantes sobre as dinâmicas de trocas de experiências no cenário escolar, lugar ocupado por diferentes vivências e aprendizados. Nessa perspectiva, o trabalho docente mobiliza conhecimentos ampliados na formação docente.

A partir dessas categorias, já se anuncia a construção da continuidade da pesquisa. Moraes e Galiuzzi (2011, p. 89) revelam que a construção de categorias organiza descrições e olhares estruturantes. Portanto, nesse conjunto, apresentam-se sínteses elaboradas pelo pesquisador no sentido de expressar as novas compreensões atingidas em relação ao seu objeto de pesquisa.

Entendendo que as categorias compõem assim o metatexto da pesquisa, observam-se as interlocuções de materiais analisados para os fenômenos que pesquisamos. Dessa forma, na discussão dos dados serão utilizadas as falas literais e não literais das entrevistas e

apontamentos da observação. Destacamos, frente a essa perspectiva de trabalho, a autoria do pesquisador frente aos seus argumentos.

Moraes e Galiuzzi salientam que:

Sendo o sistema de categorias a estrutura de base de um metatexto, a descrição constitui a parte deste voltada a expressar de modo mais direto e imediato, essa compreensão associada às categorias. Já a interpretação corresponde a um exercício de afastamento e abstração em relação às categorias propriamente ditas, conduzindo a teorizações cada vez mais aprofundadas, à medida que o processo avança. (MORAES; GALIAZZE, 2011, p. 90)

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

Concordamos com as palavras de Moraes e Galiuzzi quando estas afirmam que:

Os textos produzidos devem expressar mais do que a compreensão pessoal do pesquisador, ou seja, precisam descrever explicações e compreensões dos participantes ainda que reconstruídas pelo pesquisador. Isso, evidentemente, não precisa ser atingido num sentido pessoal de cada participante, mas num sentido discursivo coletivo, numa base sociocultural (MORAES; GALIAZZE, 2011, p. 99).

O relatório da pesquisa, seguindo o embasamento teórico da ATD, aparece a partir de um momento de escrita e reescrita organizadas pelo pesquisador com a intenção de preservar o

reconhecimento do outro. A análise foi realizada nas seguintes etapas: critério de escolha dos sujeitos; encontro para as observações e as entrevistas; ordenação de todo o material coletado; transcrição das entrevistas e análise das observações; desconstrução das transcrições; surgimento das unidades de sentido; surgimento de categorias iniciais de análise; definição das categorias finais e elaboração do texto final, metatexto.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Motivação Docente

O motivo mais importante para o desempenho de uma tarefa consiste, sem dúvida, em gostar dela. Daí porque no trabalho a pessoa pode se reconhecer, achar novas oportunidades para sua vida, sentir-se livre da tensão e encontrar sua satisfação pessoal como ser humano (Mosquera; Stobäus, 2008, p. 77).

A motivação humana fomenta a ideia de fazer algo, agir. Na área da Psicologia, a palavra “motivação” apresenta-se de diferentes maneiras – de natureza afetiva, intelectual ou fisiológica – que atuam no indivíduo, influenciando o seu comportamento.

Para Santos *et al.* (2006, p. 46), a motivação é:

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

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

A partir de estudos e investigações, temos o esclarecimento de que a motivação, por ser um processo, está inteiramente pautada

no comportamento humano. Para Huertas, a motivação está ligada ao processo psicológico. O autor afirma que:

El primero hace referencia a la necesidad de enfatizar que la motivación se entiende como un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto. El segundo es que sólo se puede aplicar con propiedad y gusto el concepto de motivación cuando nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado² (HUERTAS, 2001, p. 48).

É oportuno considerar os conceitos trazidos por Santos *et al.* (2006) e Huertas (2001) acerca da Motivação Docente para se refletir sobre o desenvolvimento do trabalho na perspectiva inclusiva. Huertas (2001) afirma que não estamos motivados a todo instante e que conceituar a motivação é uma tarefa difícil. Segundo Jesus (1996), a dificuldade de definir motivação resulta em dois problemas referentes à utilização do seu conceito, pois, por um lado, a motivação muitas vezes é empregada no senso comum, de maneira simples; por outro lado, é usada em diversos domínios e diversas teorias da Psicologia. Com a expansão de pesquisas, alguns conceitos referentes à motivação foram modificados. Por um longo período acreditou-se que a motivação surgiu por elementos externos, mas hoje entende-se que ela se dá por

² Tradução nossa: A primeira refere-se à necessidade de enfatizar que a motivação é entendida como processo psicológico (não apenas cognitiva, a energia que fornece a motivação tem um elevado componente afetivo, emocional) que determina o planejamento e a execução do assunto. A segunda é que ele só pode ser aplicado corretamente e como o conceito de motivação quando nos referimos ao comportamento humano que tem algum grau de voluntariedade, que é dirigido para um objetivo pessoal mais ou menos interiorizado.

motivos internos com o aporte de motivos externos (SANTOS; ANTUNES, 2007).

Nesse caminho, pensar sobre Motivação Docente e fatores que estão atrelados ao contexto educacional permite-nos vislumbrar a melhoria da qualidade da relação entre professor e estudante bem como de todos os processos envolvidos. O suporte teórico utilizado neste capítulo está representado por Jesus (1996, 2017), Tapia (2015), Fita (2015), Huertas (2001), Santos *et al.* (2006, 2008, 2009) Stobäus e Mosquera (2008, 2010).

Construindo um diálogo referente à Motivação Docente e com alicerce nas investigações dos autores citados, temos, neste capítulo, questões voltadas à motivação, à docência e ao trabalho motivacional desenvolvidos com o sujeito na perspectiva inclusiva.

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

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

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

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

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

Nóvoa (1991) revela que o professor é um profissional ativo, autônomo, que reflete, analisa e interpreta suas ações, do momento em que planeja até o momento em que atua. Por meio desses enfoques investigativos, por ser a motivação um processo que embasa uma meta, a função docente tem natureza no próprio comportamento humano.

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

2008). A prática educativa é potencializada através da Motivação Docente e de suas decisões.

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

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

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

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

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

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

mal-estar que eventualmente, se não desaparecem terminam com seu viver.

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

Considerando as colocações dos autores e em consonância com as palavras de Santos e Antunes (2007), a motivação de qualquer espécie compreende inúmeras variáveis. Por meio de investigações da Psicologia, a ação do sujeito é guiada por motivos internos e externos. De forma geral, a motivação é entendida como um processo, um movimento despertado a partir de um objetivo claro e real do indivíduo.

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

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

Frente a isso, reporto-me ao trabalho da Motivação Docente na perspectiva inclusiva no contexto escolar. De certa forma, o contexto educacional não deveria diferenciar o trabalho docente em função de alunos mais ou menos capazes. É inútil pensarmos que o docente que exerce sua função, buscando encontrar turmas

homogêneas e estudantes que aprendam da mesma forma, represente a categoria de profissionais que trabalham na área da Educação.

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

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

Tapia (2015, p. 14) assinala que a relação entre “motivado” e “motivador” acontece simultaneamente, segundo ele “os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que podem mudar à medida que a atividade transcorre”. Conforme descreve o autor, os sujeitos se motivam ou não em função de algo que seja significativo. No campo do processo de aprendizagem, isso pode acontecer muito bem no início do processo, fazendo com que esse comportamento se modifique no desenrolar da atividade. A relação com o outro suscita envolvimento. Mantoan (2013) afirma

que “[...] é importante lembrar que ensinar é um ato coletivo, mas o aprender sempre é individualizado”. O mesmo acontece com a motivação: cada um tem o seu processo individual de motivação.

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

No que tange o ser humano, Maturana (2009, p. 85) afirma que:

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

Acredita-se que a relação positiva, de bem-estar e de estima, contribui para o seu vínculo de afeto que favorece a aprendizagem. Isso implica inteiramente questões relacionadas à motivação. Por isso, parece interessante assumir, como refere Tapia (2015), a diversidade de nossas ações, devido ao fato de que necessitamos de mudanças regadas à inovação e criatividade.

Pode-se compreender que os movimentos constantes de articulações, para que o melhor da relação aconteça, tanto para o professor quanto para o aluno, são meios que possibilitam a construção do aprendizado. Mosquera e Stobäus (2008, p. 79) sinalizam que “o relacionamento do professor com seus alunos

pode determinar o clima emocional da sala de aula, o qual poderá ser positivo, se o professor apoiar o seu aluno, por meio de um relacionamento afetivo e respeitoso”.

Logo, se refletirmos sobre os benefícios que o afeto proporciona na esteira das relações, veremos que a todo momento desafiamos nosso próprio *eu* para possibilitar um ambiente saudável e de conquistas. Isso implica conhecer as raízes da emoção e da motivação. Cabe a nós lembrar que a aproximação da realidade do sujeito e a forma como ele se motiva aprofundam a relação de confiança. Conforme Mosquera e Stobäus (2008, p. 82), “nessa perspectiva, consideramos que o educador deve proporcionar essa motivação e expressão de sentimentos, a partir da expressão dos seus próprios sentimentos em relação tanto ao seu trabalho, quanto aos seus alunos”.

Portanto, ao enfatizar a relação do vínculo afetivo entre docente e estudante, é importante salientar que o cuidado é uma atitude. Fazendo uma analogia com a plantação, podemos afirmar que a relação com o aluno bem como a interação dos gestores com os seus professores acontecem como um plantio. Nesse sentido, cuidamos da terra para o processo de plantação, preparamos esse momento, plantamos a sua semente, aguardamos o seu desenvolvimento e esperamos que a planta nasça forte, segura e pronta para florescer. Entretanto, para que isso aconteça, o agricultor (professor, gestor, equipe, pais, entre outros) assume uma atitude de preocupação, responsabilidade, respeito, envolvimento, doação, amor e afeto, considerando que por meio dessas ações a planta cresce e vive (TIBA, 1999).

Partilhamos as ideias de Maturana (2009, p. 86), no que tange ao amar:

O amar é a única emoção que expande o olhar em todas as dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir o tocar. De fato, como o amor consiste

precisamente no abandono das certezas das expectativas, das exigências, dos juízos e dos preconceitos, é a emoção que consiste na realização do caminho do desapego em todas as dimensões do viver como um resultado espontâneo de seu mero ocorrer na aceitação unidirecional da legitimidade de tudo no viver, inclusive na rejeição do que não se quer que aconteça.

A vida humana pode ser experimentada a partir de diversas lentes, mas a que não pode faltar jamais é a do respeito ao ser vivo. Trata-se de um ato de sensibilidade regado por atitudes que emergem de afeto, amor e conhecimento. Todos nós temos o direito de sermos respeitados e vistos, aprender, trabalhar, estarmos inseridos na sociedade sem destacar primeiro um rótulo ou defeito. Respeito é oriundo do latim *respectus*, um sentimento positivo, uma ação de consideração por algo. Respeito é um dos valores mais importantes para o indivíduo.

Sob a ótica da Motivação Docente no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências, Morin (2011, p. 29) contribui afirmando que:

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

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

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

O agir pedagógico busca entender a motivação de cada indivíduo, mas, de fato, a tarefa que cabe a cada docente é dar um significado à motivação referente ao seu trabalho. Podemos refletir sobre a formação inicial do professor, a urgência da valorização dos professores no ato de encantar seus alunos, o compromisso de investigações sobre a sua prática, entre tantos outros pontos.

Esse processo, no entanto, é subjetivo, íntimo e individual. Abordar a Motivação Docente implica conhecer o outro, assim como o próprio professor busca em seus alunos o conhecimento individual. Jesus (2008, p. 50) afirma que “[...] a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efetivamente consegue alcançar”.

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

Além disso, os fatores que englobam esse processo motivacional, conforme salienta Huertas (2001), estão relacionados à busca do prazer, à realização de algum objetivo, necessidades sociais, curiosidade, planejamento de metas, etc. Para o autor, o sujeito motiva-se para alcançar uma meta, estudando seus desejos,

mas também o que quer, autorregulada (intrínseca) ou regulada externamente (extrínseca), pode surgir de interesses e necessidades pessoais e profundamente autoatribuídos. Sendo um processo amplo, com tendências básicas, o autor pontua que muitas vezes esses movimentos não são conscientes (HUERTAS, 2001).

Considerando as dimensões descritas por Huertas (2001), o processo motivacional tem relação com a origem dos motivos. A intenção individual apresenta-se de diferentes formas nesse processo, mas procede da meta, do objetivo a ser conquistado pelo sujeito. Para Tapia (2005), a motivação para aprender depende dos objetivos, das metas, da alegria que se conquistará com aquele aprendizado. A ideia de aprender pressupõe uma relação primordial no ambiente educacional entre professor e estudante, mas sabemos que nem sempre estamos motivados. Assim, essa preocupação é uma ocupação de gestores, equipes pedagógicas, coordenadores e docentes. Nesse sentido, o fato de estarmos desmotivados pode estar vinculado a fatores emocionais, sociais, afetivos, entre outros.

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

A identificação das dificuldades contribui para a descoberta de soluções, sobretudo a identificação de fatores motivacionais docentes. Tomando como exemplo, a Motivação Docente no trabalho com sujeitos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência na perspectiva inclusiva possivelmente suscita inseguranças, tais como: trabalhar com as diferenças (todos nós somos diferentes), medo do desconhecido (quando recebemos nossos alunos, não conhecemos ninguém, é um encontro), movimento à

formação docente (a investigação e a pesquisa libertam nossas mentes para o novo), relação de pais com a escola (para todos os alunos), entre outros tantos pontos.

Nesse âmbito, a escola do século XXI necessita ampliar o seu fazer por meio de investigações que quebram tabus, preconceitos e discriminações. Muitas vezes somos levados a acreditar que a educação para todos é algo impossível, mas Jesus (2017, p. 2), no seu artigo *Uma nova aula: a didática da escola do século XXI*, ressalta que:

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

Para contribuir com o diálogo sobre motivação e seus fatores, Boruchovitch (2010, p. 120) afirma que, para atingir o objetivo desejado, em primeiro lugar, o sujeito deve identificar e responder algumas questões fundamentais, tais como:

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

Numa análise da literatura e de pesquisas referentes ao tema, consideramos as contribuições de Santos e Antunes (2007), que aprofundou os seus estudos sobre a Motivação Docente em seu grupo de pesquisa, o Promot (Processos Motivacionais em Contextos Educativos), na PUCRS. A pesquisadora aborda as teorias motivacionais contemporâneas, a teoria da Autodetermi-

nação (*Self Determination Theory*), de Deci e Ryan (2000), a teoria das Metas de Realização (*Achievement Goal Theory*), de Elliot e Dweck (1988), e a teoria da Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*), de Volder e Lens (1982).

As teorias contemporâneas da motivação colaboram com a pesquisa referente à Motivação Docente no trabalho com os alunos na perspectiva inclusiva na rede regular de ensino. Com tantas circunstâncias relevantes na questão da motivação, pode-se dizer que a Motivação Docente pode influenciar a atuação dos professores.

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

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

dinheiro, presentes que serão recebidos ao se conquistar objetivos de aprendizagem. (FITA, 2015).

Referente às teorias da motivação, destacamos a Teoria da Autodeterminação, *Self-Determination Theory*, que contribui para a análise dos dados desta pesquisa. Essa teoria, elaborada por Deci e Ryan (2008), é uma das teorias contemporâneas da motivação e foi criada na década de 1970. No entanto, apenas nos anos 80 que os estudos se expandiram para diferentes áreas. Segundo os autores, ela é definida como uma macroteoria da motivação. Seu surgimento revela-se por meio de resultados de pesquisas empíricas. Nesse sentido, pensar sobre essa teoria como análise das questões de motivação possibilita a reflexão sobre diferentes aspectos. Deci e Ryan (2008) enfatizam que a forma como o sujeito age diante das situações pode se apresentar de diferentes maneiras dependendo muito da sua implicação e interação com o meio.

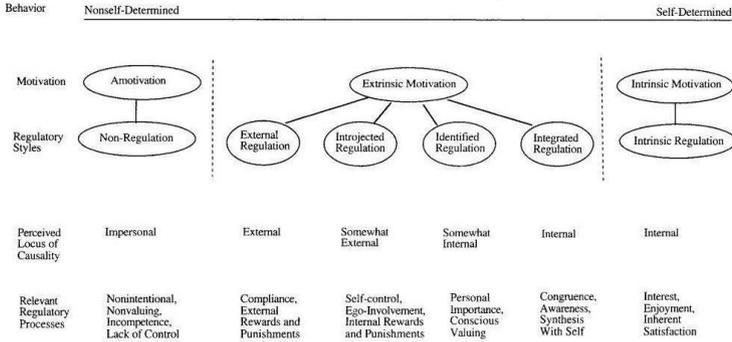
Baseados nas ideias centrais, os autores fazem a distinção entre “motivação” e “motivação controlada autônoma”. Segundo Deci e Ryan (2008, p. 182):

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

pessoas são controladas, eles experimentam pressão de pensar, sentir ou agir de determinada maneira.

Figura 1, a seguir, ilustra contínuos estilos regulatórios.

Figura 1 – *Continuum da motivação e estilos reguladores na teoria da autodeterminação*



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

Nesse cenário, a motivação autônoma e a motivação controlada apontam resultados diferentes da motivação. Conforme Deci e Ryan, o sujeito apresenta um comportamento autodeterminado que corresponde à motivação intrínseca, uma ação pautada pela livre escolha com espontaneidade. Sendo assim, esse tipo de comportamento está ligado com sentimentos (satisfação, realização e prazer). No delineamento levantado pela teoria, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca apresentam comportamentos associados a determinada maneira de agir do sujeito.

Sobre esses aspectos, cabe a nós, neste momento, esclarecer que a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) apresenta quatro miniteorias a 1ª é a teoria das necessidades básicas, necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e pertencimento; a 2ª é a teoria da avaliação cognitiva, que busca explicar como as ações externas algumas vezes fornecem suporte e outras tantas vezes não; a 3ª é a teoria das orientações da integração

Organísmica, que investiga a motivação extrínseca; e a 4ª teoria trata de orientações de causalidade e se concentra em investigar como os valores e interesses de um sujeito promovem impacto na vida do outro.

Seguindo os estudos centrados na análise dos dados da pesquisa e nas reações dos entrevistados frente às questões da motivação do docente, apontamos autores que investigam a motivação e sustentam pontos fundamentais na análise. Para Aguado (2005, p. 80), a motivação envolve comportamento e outras situações: “La propiedad fundamental de la conducta motivada es estar orientada e la consecución de una determinada meta”³. Nesse contexto, a motivação está atrelada a processos motivacionais.

Nessa perspectiva, buscamos em Huertas (2001) uma relação entre a motivação e as nossas ações. O autor deixa claro que não estamos motivados o tempo todo. Essa motivação não se apresenta constantemente em nosso trabalho ou até mesmo em outras atividades. A partir das respostas dos participantes da pesquisa que embasam essa obra, motivação pode estar vinculada à vontade de melhorar, seguir em frente, sair da zona de conforto e aprender com os desafios da vida bem como à serenidade, à sensibilidade no trato com as pessoas e, acima de tudo, à compreensão de que esta é uma carreira que constrói resultados a longo prazo. Para outro participante a motivação no trabalho docente caracteriza-se por ser uma ação de aprendizagem, salientando-se que, por meio da motivação, o docente sai da sua zona de conforto, podendo ser desafiado para novas possibilidades de conquistas em sua prática docente. Sabe-se que o professor que reflete sobre sua ação e motivação no trabalho desenvolve o olhar crítico que

³ O objetivo fundamental do comportamento motivado é ser orientado para a realização de um objetivo determinado (2007, p. 280, tradução nossa).

colabora para construções reveladoras em sua atuação. Santos (2010, p. 253) descreve que:

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

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

Além disso, temos outro indício, destacado por um dos participantes, sobre o que se considera importante na Motivação Docente, em termos de prática pedagógica: “[...] *a motivação docente, abrange alguns pontos, o primeiro é o compromisso, o docente deve se comprometer, e o segundo é a vontade, criatividade de querer sempre uma coisa diferente, para não ficar na dinâmica da mesmice. Eu preciso fazer algo diferente*”. Para esse participante, o compromisso, o comprometimento e a criatividade propiciam apontamentos interessantes na ação na perspectiva inclusiva. Outro questionamento apontado refere-se à dinâmica da mesmice, que menciona a necessidade de envolvimento e estudo na Educação Inclusiva e na própria dinâmica de sala de aula dos diferentes espaços: “[...] *a motivação é estar emocionalmente preparado e confiante para enfrentar as dificuldades que a docência*”.

Aguado (2005) afirma que a motivação e as emoções são processos psicológicos extremamente relacionados e vinculados a movimentos internos do sujeito. Com relação à motivação e à emoção, o autor assegura que “[...] en muchos casos, un estadio motivacional es también un estadio emocional y la distinción entre

ambas cosas depende en gran parte, de cuál de las funciones de ese estado nos fijemos” (2007, p. 283).

Nesse sentido, percebemos que a forma como a pessoa age demonstra o seu estado emocional, principalmente quando nos deparamos com a proposta de Educação Inclusiva na rede regular de ensino. O modo como estamos afeta diretamente o conjunto de reações à nossa prática. Um estado emocional atrelado ao medo, à insegurança, ao receio, também tem propriedades motivacionais, mas a energia, a meta, o objetivo demonstram indicadores de bem-estar durante esse processo. Para Aguado (2005, p. 283), “La motivación tiene que ver con los aspectos prospectivos y direccionales de la conducta, mientras que la emoción se refiere a las reacciones afectivas cambiantes que van surgiendo durante la progresión de la conducta hacia una meta”. Essa afirmação avigora a ideia agregada à motivação no trabalho da Educação Inclusiva em escolas e instituições de ensino. Nesse sentido, evidenciamos que o professor que inclui em sua prática o seu bem-estar, organiza e define melhorias de seu trabalho profissional. Segundo Hué (2008), a energia emocional é a chave da motivação.

Nesse sentido, outro participante percebe a importância de se colocar no lugar do estudante quando diz que: *A motivação maior é que depois de um tempo você se coloca no lugar do aluno a gente vê a dificuldade [...], o sofrimento que deve ser para ele em perceber a turma em um nível e ele em outro então é isso aí não tem como a gente ser indiferente nisso.*

O sujeito considera as questões da motivação voltadas à dedicação e à competência na ação educativa. Nesse contexto, percebemos o quanto evidenciamos, nessa dinâmica do dia a dia, as escolhas realizadas na formação inicial. Simon (2010, p. 123) afirma que “[...] iniciar uma caminhada sob o olhar atento e acolhedor de possíveis companheiros de jornada é fator marcante para quem dá os primeiros passos em sua carreira profissional”.

Nas palavras da autora, a jornada inicial coletiva colabora para a reflexão das ações feitas no contexto educacional, assim como as percepções relacionadas com o processo motivacional.

Outro questionamento importante que envolve as questões de motivação surge na seguinte fala da docente: *“estar motivada tem relação com a confiança daquilo que eu estou fazendo”*. Isso significa que a participante considera a motivação intrínseca e relevante em sua ação. Para ela, *“a motivação é 100 % interna porque o externo, muitas vezes te coloca para baixo”*. Como já referido, o processo motivacional envolve as questões intrínsecas do sujeito bem como as questões extrínsecas, que envolvem um conjunto de ações.

Mesmo que o sujeito aponte que a motivação está 100% vinculada a meios internos, os estudos revelam que existe uma combinação de um processo interno e externo na ação do sujeito. Segundo Santos (2010, p. 251), “[...] a motivação humana configura-se em processos motivacionais, sendo muitos elementos que interferem em suas especificidades e particularidades”. As relações humanas acontecem a todo instante, e junto delas podemos considerar aquilo que nos direciona para a ação.

A análise dessas questões envolvendo a motivação e a prática docente registra o relato de outro participante referente aos fatores motivacionais: *“[...] o desenvolvimento da aprendizagem significativa aos estudantes está atrelado a um planejamento com objetivos possíveis de alcançar”*. Nesse espaço, a elaboração de atividades e estratégias demonstra um olhar para o outro, *“quando não se tem esse envolvimento, o estudante percebe que seus materiais foram feitos sem entusiasmo”*. É, portanto, um cuidado quanto às questões relacionadas ao entusiasmo e ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Assim, o processo motivacional está imerso nas ações do docente, pois quando temos professores que demonstram respeito

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

É interessante considerar, a partir das falas dos participantes, que os docentes conseguem identificar a importância da reflexão frente aos processos motivacionais, tais como: amor, respeito, preocupação com o próximo e pertencimento no trabalho inclusivo. Nessa perspectiva, o campo profissional abordado por eles é permeado por pontos que descartam qualquer desmotivação e desânimo frente às demandas apresentadas no contexto da escola regular. Sabemos que os enfrentamentos diários são possibilidades de novos aprendizados e conquistas. Santos (2010, p. 252) afirma que “[...] sabe-se que esses tempos de transformações, de mudanças de paradigmas, de reestruturações sociais refletem diretamente no docente”. Ainda que muitas escolas descartem o compromisso e a aceitação da Educação Inclusiva na rede regular de ensino, temos o compromisso e a responsabilidade de dar sentido às situações que não revelam educação e envolvimento na educação para todos.

Apesar da atenção que devemos ter nas mudanças que estão ocorrendo nas escolas regulares, os dados obtidos revelam diferentes entendimentos. Pode-se dizer que a motivação para a Educação Inclusiva ainda não é um processo natural entre os docentes. Entretanto, as investigações realizadas a partir das pesquisas promovem reflexões e apontamentos para a revelação da real educação de qualidade que queremos.

Destaca-se o compromisso diferenciado da compreensão das novas estruturas direcionadas ao trabalho investigado na rede regular de ensino. Todos os participantes apresentaram preocu-

pações quanto às questões da aprendizagem de todos os estudantes e à aprendizagem de qualidade para os alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Os diversos esclarecimentos apresentados nessa análise são peculiares ao dia a dia de nossa profissão. Ressaltamos que, de fato, não podemos enxergar as limitações dos estudantes como uma dificuldade para se desenvolver, mas devemos construir, sim, o aprendizado a partir de vivências pessoais e compartilhadas.

Encerramos o capítulo destacando a importância do aprofundamento das necessidades básicas que elegem a autonomia, a competência e o pertencimento como pontos importantes para o entendimento da motivação do sujeito. Assim, motivadas para entender as questões pontuadas, consideramos que essa teoria assume um papel valioso dentro do contexto escolar, permitindo a verificação dos diferentes fatores motivacionais que são vistos na interação desses três conceitos.

Prática docente: um olhar para suas escolhas

O aprender não se resume em aprender coisas, se isto fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, numa espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão reunindo. ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente novas no cérebro humano (ASSMAN, 1999, p. 40).

Sabe-se que um dos grandes desafios para o profissional da área da Educação é consolidar sua prática relacionada à sua epistemologia. Como afirma Freire (2011, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Talvez entender o significado dessas duas palavras no processo de ensino e de aprendizagem seja um dos nossos maiores desafios.

O título *Prática Docente: um olhar para suas escolhas* justifica-se na visão da análise propriamente dita. É importante salientar que todo o caminho trilhado revela a trajetória percorrida nessa investigação. Mesmo diante de algo novo, inclusão em nossas escolas, apoiamo-nos em Freire e Shor (1987, p. 76), quando estes alertam para os desafios de nossa ação:

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

A inserção de pessoas com deficiências na rede regular de ensino requer mudanças importantes na sociedade. Caminhamos

da exclusão para a integração e chegada da inclusão. Sasaki (1999) aponta para a existência de fases de desenvolvimento da Educação, tais como: a de exclusão, em que os sujeitos com deficiência eram ignorados totalmente; a de segregação institucional, em que existia uma exclusão da sociedade e da família – surgiram, nesse período, escolas especiais, centros de reabilitações e oficinas de produtividade –; logo em seguida aparece a de integração, fase das classes especiais dentro de escolas comuns; e, por fim, a da inclusão. Sasaki (1999, p. 114) esclarece que a fase da inclusão caracteriza-se por ser a Educação Inclusiva, uma vez que “[...] a educação inclusiva é hoje uma realidade em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos”.

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

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

Inquestionavelmente, os aspectos deste estudo, sob o enfoque da perspectiva da Educação Inclusiva, do Processo de Aprendizagem e da Motivação Docente, estão atrelados aos discursos existentes na rede regular de ensino. Ao refletir sobre esses ares, evidencia-se a preocupação acerca do discurso a ser

calçado na prática pela via da humanização. Como refere Rozek (2010), o processo de conhecimento de si exige uma responsabilização do sujeito frente à sua existência e à existência do outro.

Assim, o problema de pesquisa está voltado a: quais os efeitos da Motivação Docente no contexto escolar de perspectiva inclusiva? A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino requer um cuidadoso olhar que vai além da integração. Integrar não é incluir. Para Sasaki (1997), “integração” é encaixar pessoas com deficiência em espaços que a sociedade determinar, isso quer dizer integrar quem tem condições de conviver com outras pessoas; já a inclusão se faz com outra abordagem, um movimento de mudança social para atender às pessoas com deficiência. A sociedade muda para todos conviverem e participarem de maneira digna. O autor afirma ainda que a inclusão é:

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

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

A aceitação do outro passa a ser condição ontológica para que possamos existir enquanto humanos. Então entendo ser uma condição necessária que o sujeito-professor desenvolva uma subjetividade aberta às

diferenças e às especificidades do outro, neste estudo, o aluno com deficiências.

Esse planejamento individualizado, trazido por Rosa (2003) e complementado por Baptista *et al.* (2015), apura a qualidade do ensino regular para crianças com deficiência. A escola regular deve expandir as oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, por isso o melhor lugar para educá-las é o local em que todas aprendem. Assim, adequar a escola para receber a criança com deficiência requer condições para a sua permanência. Conforme Carvalho (2010a, p. 10):

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

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

Nesse sentido, reconhecemos os estudos de Martínez (2005) como contribuição significativa na abordagem da relação social do indivíduo. Mesmo que não seja a abordagem descrita nesta tese, permitimo-nos citá-la com o intuito de contextualizar

a questão social do indivíduo. O entendimento e a elucidação da interação remetem à importância de programas que despertem no educando uma análise reflexiva de sua prática. Em referência a esse assunto, considerando a importância da formação continuada dos docentes bem como a preparação para desenvolver o trabalho com todas as crianças, Mittler (2003, p. 184) alerta que “[...] os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e suas convicções assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”. Da mesma forma, a motivação do professor para desenvolver sua prática para todos os alunos revela como estão ocorrendo às relações no cotidiano escolar.

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

Com o objetivo de entender a Motivação Docente no trabalho inclusivo, a sensibilidade para esses apontamentos faz-se necessária nesta proposta de estudo. Realizamos escolhas que muitas vezes perpassam por motivos financeiros. Criamos nossos sonhos, desejos, expectativas e conhecimentos para que eles se realizem da melhor maneira possível. Sabemos que nossa opção está repleta de significados importantes para a abordagem dessa temática e

para o problema propriamente dito. O valor que isso agrega estende-se para a nossa trajetória pessoal e profissional.

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

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

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

Tratando-se de diversidade humana, carece-se de propostas de ações efetivas por meio de debates, seminários, cursos de extensão e especialização bem como projetos que envolvam a formação continuada permanente para os nossos docentes. Dentre os tantos passos possíveis, essas ações fomentam o interesse, evitando o despreparo, as angústias e o mal-estar docente. A reflexão sobre a própria prática revigora e muitas vezes modifica nosso modo de agir diante das dificuldades emergentes de um contexto.

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

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

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

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

Os saberes construídos com relação às escolhas fazem diferença na prática docente. São flagrantes as diversas situações que envolvem o ato de atuar e a diversidade desse saber. Para Perrenoud (2002, p. 13), esse contexto de prática efetiva-se quando se percebe que “[...] no campo da Educação e da Formação, os

procedimentos de análise das práticas talvez sejam os que mais se aproximem da realidade do trabalho dos professores.”

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

Nesse sentido, Severino (2011, p. 24) pondera que o “homem consciente busca novos horizontes e a virtude da responsabilidade torna-se a chave para o futuro da humanidade”. Nessa concepção de ideais, o autor revela a conscientização humana, e atrelada a ela vemos a responsabilidade das escolhas feitas. Pimenta (2012a, p. 43) corrobora o autor, quando afirma que “[...] o docente pode construir e produzir conhecimento a partir da prática desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela”. Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à satisfação da atuação docente e à sua continuidade. Talvez seja pertinente pensarmos no seguinte questionamento: será que os profissionais perdem o valor de suas escolhas ao colocarem em risco seus saberes e ideais durante seu percurso de vida?

Imersas nesse contexto, e frente aos desafios sobre o pertencimento no contexto educacional, reiteramos as diferentes impressões sobre as escolhas realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Segundo um dos participantes, “a escolha da docência veio pelo fato de ter imenso desejo de melhorar a sociedade através da educação”, assim constatamos que o participante sente-se engajado por meio de possibilidades que perpassam suas escolhas. No entanto, percebemos também que, ao desempenhar esse papel, ele deixa claro que “a empatia é uma das principais características em nossa prática docente”. Consideramos de valiosa importância o olhar para o outro. Nesse sentido, os participantes ultrapassam suas escolhas para administrar a sensibilidade de um olhar global do sujeito que aprende. Essa perspectiva vislumbra algo muito maior frente às nossas decisões profissionais. Arriscamos afirmar que, de forma contributiva, isso representa um dever para humanidade: o respeito através do olhar. Embora sejamos as escolhas que fazemos ao longo de nossa vida, indiscutivelmente o item “empatia” representa um dos maiores desafios de nossa prática docente. Tardif (2012, p. 128) esclarece que:

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

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

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

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

À medida que observamos tudo ao nosso redor, compreendemos melhor o que se passa e, com isso, percebemos o sentido de tudo, de nossas escolhas, de nossas ações e de nosso fazer pedagógico.

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

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

A contribuição está em não encontrar, de pronto, respostas para as perguntas, mas revelações nas entrelinhas. Percebemos que

a busca entre o ponto de partida e o processo ao qual o fio condutor nos leva acentua o entendimento do método de escolha profissional e do trabalho em uma perspectiva inclusiva. Sob essa ótica, visualizamos que o ser humano deve sempre se colocar no papel de aprendiz, livre para aprender constantemente como enfrentar obstáculos do cotidiano escolar.

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

A partir das experiências vividas, percebemos que não temos docência sem vivência e que os percalços existentes nesse contexto fazem com que tanto as situações positivas quanto as não tão boas nos formam pessoas em nossa totalidade. Ao legitimar a profissão e as escolhas realizadas, ultrapassando a ideia construída na formação docente, a prática educacional é carregada de manifestações repletas de significados.

Na medida em que o objetivo primordial da docência é o envolvimento, devemos descartar o preconceito subliminar que está escondido na *Pedagogia da Negação* (LYRA, 2015) de nosso ambiente escolar. Apesar de assistirmos a disparidades entre a escolha profissional e a prática docente, convém-nos considerar que, no cotidiano profissional, existem múltiplas situações em que o docente defronta-se com realidades diversificadas. Nessa perspectiva, refletindo sobre os atos pedagógicos do dia a dia,

incorporou-se a ideia de que só seremos realmente completos em nossa prática docente quando nos colocarmos em uma situação de que “fomos nós que escolhemos estar ali”, então que possamos oferecer o que temos de melhor e busquemos o que se faz necessário para a nossa profissão. De fato, muitas barreiras são encontradas nesse processo educacional e em nossa vida. Uma situação nunca estará desconectada da outra.

Considerando que o quadro educacional se consolida por encontros e desencontros, o saber docente gira e amplia a cada nova ação. A função da reflexão na prática docente tem o objetivo de melhorar e ampliar o fazer pedagógico. Os saberes produzidos nesse contexto colocam o homem em condições de se reinventar, inovar e acreditar.

Libâneo (2010, p. 127) explicita a situação afirmando que:

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

Apesar de conhecermos a necessidade de revermos nossas ações, é possível nos depararmos com a passividade em nosso meio. Contudo, o fluxo diversificado de nossas crianças e jovens indica, em linhas gerais, que quem escolheu a docência como profissão definitiva não se espanta com modificações na forma de aprender do outro. É importante a reflexão sobre como prosseguir, pois dificuldades e queixas surgem a todo instante,

mas murmurações, em um ambiente que necessita ser o mais saudável possível, não devem fazer parte desse contexto. As vozes podem falar, mas quando chegam aos ouvidos de inocentes, se tornam perversas. Macedo (2005) corrobora ao afirmar que os professores convivem com as demandas do dia a dia. De um lado se veem comprometidos com equipe pedagógica, burocracias e muitos papéis; do outro lado estão vinculados a coordenadores relativos ao plano do sujeito, características das ações da personalidade, dos valores, das angústias, das questões emocionais de seus alunos. Nesse sentido, é válido registrar a importância do desafio humano de se superar diante de suas crenças epistemológicas. Piaget (1998, p. 190) colabora dizendo que “[...] a beleza, como verdade, só vale quando recriada pelo sujeito que a conquista”.

Sabe-se que, quando seguimos exemplos ou somos motivados pelas nossas escolhas, elas ultrapassam as questões profissionais, encaixando-se em outras questões valiosas em nosso meio, as emocionais.

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

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

À medida que a professora se aproxima cada vez mais de suas vontades e desejos, ela encontra balizas para seguir aquilo que acredita ser melhor em sua vida. Desse modo, se arrisca saindo de

uma profissão de 20 anos, aparentemente satisfeita, para explorar outros horizontes.

Assim, percebemos que todos os entrevistados têm consciência do porquê escolheram ser docentes. Notamos que o desejo de ensinar e o de aprender contextualizam a prática docente, mas, além desse pensamento trazido pelos participantes, percebemos que durante o percurso da análise surgem posições contraditórias frente às escolhas feitas.

Alarcão (2011, p. 44) esclarece que:

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

Adentrar uma conduta reflexiva é acreditar no potencial do outro. Segundo Farenzena (2002), necessitamos (re)visitar a origem dos preconceitos na vida cotidiana. Refletir garante uma autoanálise de nossas ações na perspectiva inclusiva. Reiteramos que o estudo atrelado à prática docente necessita caminhar de mãos dadas, todavia, reconhecemos a sensibilidade como um recurso pedagógico indispensável a nosso educador.

Incluir o que já deveria estar incluído

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

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

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

Da educação especial à educação inclusiva: aspectos históricos e normativos

Buscando obter elementos importantes, revisitamos a história da Educação Especial. No século XVIII, as questões voltadas aos portadores de deficiência – como eram chamadas as pessoas com deficiência naquela época – estavam ligadas ao misticismo e ao ocultismo, sem estudos referentes ao desenvolvimento do sujeito. Nesse contexto, a falta de conhecimento trazia preocupações sobre as deficiências, até mesmo na religião,

segundo Mazzota (2005), a partir de afirmações de que o homem era “imagem e semelhança de Deus”, aquele sujeito perfeito, e não “parecido com Deus”, com suas limitações e imperfeições. Na Europa, surgem, então, os atendimentos aos deficientes, mas até o final do século XIX expressões excludentes eram comuns, como aponta Mazzota (2005, p. 17): “Pedagogia dos anormais, Pedagogia Teratológicas, Pedagogia curativa ou terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa”.

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

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

Essa constatação está relacionada ao fato de as pessoas relacionarem a deficiência mental a problemas orgânicos e a questões voltadas à criminalidade e ao fracasso escolar. Tal sistema identifica

a necessidade de instituições filantrópicas e assistencialistas. Com base nas Políticas Públicas vigentes em 1926, a criação do Instituto Pestalozzi esteve voltada à assistência educacional e dirigida à área da saúde. A fim de dar continuidade à atenção para os sujeitos com altas habilidades/superdotação, em 1945 ocorreu a implementação do Atendimento Educacional Especializado.

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

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

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

Conforme Jannuzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera

governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no estado do Rio de Janeiro. Em um período de oito anos surgiram APAEs em todo o país. Considerando a continuidade histórica da Educação Especial brasileira, em 1961 (BRASIL, 1961), foi sancionada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com ênfase no capítulo III, artigo 88, a qual afirma que “a educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Esta foi substituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cuja proposta naquele momento era o “tratamento especial” para os alunos com deficiência física e mental para, mais tarde, ser substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

É importante destacar que foi a partir da década de 70 que as discussões referentes à Educação Especial no Brasil começaram a surgir. Dessa forma, de acordo com essa vertente, busca-se constituir um campo sólido referente à historicidade do tema investigado. Para uma localização no tempo, na área da Educação Especial, tem-se percorrido um longo e árduo caminho para o seu reconhecimento, que é de direito. A preocupação que vivemos

hoje, no aspecto de educação para todos, já existe há muitos anos. Segundo Kassar (2011, p. 62), “a *Educação Especial* constituiu-se como um campo de atuação específica, muitas vezes sem interlocução com a educação comum”.

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 58 [...] § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de *educação especial*. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

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

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

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

trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

A ampliação de debates por meio de ações concretas vistas na lei demonstra, como aponta Kassar (2011), um impacto social por meio dos documentos existentes. É preciso notar, todavia, em que momento inicia-se o discurso de Educação Inclusiva ao invés de Educação Especial. A proposta da Educação Inclusiva surgiu a partir de diferentes encontros realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para desenvolver discussões relevantes ao tema.

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

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

Nesse mesmo ano, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), foram feitos alguns apontamentos referentes à construção de uma escola inclusiva. Compactuamos com as ideias de Sasaki (1999,

p. 123), quando, a partir do questionamento “por que precisamos da Educação Inclusiva?”, este afirma que “[...] as pesquisas indicam a importância dos seguintes conceitos: Separado não é igual; Princípio da Valorização da Diversidade e a Educação Inclusiva é boa para todos”. Segundo o autor, fazer a inclusão não é descarregar estudantes em escolas regulares, ignorar as necessidades individuais, expor os estudantes, colocar demandas desmedidas, desconsiderar as preocupações dos pais e limitar oportunidades integradas para o estudante com deficiência.

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

Entretanto, quando se pensa em inclusão de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, associa-se ela ao fato de existir a exclusão. O significado de inclusão é a integração total de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade. Quando não acontece essa integração, a exclusão é apresentada por meio de seu significado mais desumano: a desagregação, a prática ou resultado de excluir, separar, afastar ou omitir. Há, portanto, a necessidade social de apoio que sirva para os alunos que são excluídos, de forma sutil, dentro da escola.

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

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

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

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

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

Diante dessa realidade, e acompanhando o procedimento político decorrente de diferentes ações na atuação do governo brasileiro regente entre 2003 e 2010, os documentos implementados voltam-se à Educação Inclusiva quando se referem aos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou pessoas com deficiência. Como podemos perceber, o conceito de Educação Inclusiva trata de um compromisso de educação para todos. Coll *et al.* (2004, p. 15) indicam que:

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

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

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

Muito se tem discutido a respeito dos direitos iguais para todos e as instituições de ensino são os locais analisados constante-

mente nessa temática. Todos os estudantes devem estar na escola e esta precisa adequar o seu processo de ensino e de aprendizagem a uma perspectiva inclusiva. Pode-se analisar a história de conquistas olhando tanto para o crescimento da sociedade quanto para a escola como um caminho de grandes possibilidades de alargamento social. Conforme consta no presente documento:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença de valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Além dos avanços conquistados nessa caminhada, outro aspecto relevante a ser descrito são os objetivos claros e precisos do documento em questão, o qual apresenta preocupação acerca do acesso dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, bem como: respostas a respeito da garantia da transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil até o Ensino Superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização; participação da família em todo o processo; acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação; formação de professores e articulação intersetorial na implementação das Políticas Públicas. No capítulo V, fica decretado que:

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

articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

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

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

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

Na compreensão de Rozek (2010), o momento exige uma atuação da escola e dos profissionais que estão envolvidos no processo educacional. Faz-se necessário refletir sobre as compreensões em relação ao processo inclusivo, a fim de modificar as escolas com as quais nos deparamos na atualidade, instituições que ainda atentam primeiramente na deficiência e depois no sujeito.

Muitas são as investigações acerca da Educação Especial que causam constantes debates e discussões. Com a finalidade de promover o entendimento e a identificação de conceitos que abrangem essa temática, é de suma importância o reconhecimento dos seguintes termos: Educação de excepcionais, Educação especial, Escola inclusiva, Inclusão, Inclusão escolar, Educação inclusiva e Perspectiva inclusiva.

Ao longo de nossa trajetória histórica, a Educação Especial foi tratada como ação de segunda ordem, havendo um distanciamento entre ela e as instituições de ensino regular por se tratar de uma temática com preocupações voltadas ao assistencialismo. A LDBEN, em seu artigo 88, refere que a educação dos excepcionais receberia atendimento especial. Naquele período, vivia-se em uma realidade em que não se reconhecia os sujeitos em sua diversidade. A escola e o sujeito com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais viviam distantes. Na verdade, parecia não haver relação entre eles. Assim, buscando conhecer as terminologias usadas em uma estrutura linear de avanços, apareceram questões impactantes relacionadas à ação de humanizar. O ato de pensar sobre essa realidade implica fortemente nossa formação como seres humanos. Rozek (2010, p. 103) afirma que:

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

Dessa forma, de nada adianta modificar a terminologia e a prática continuar da mesma forma. O uso de determinadas palavras implica determinados sentidos para o assunto e o direcionamento das ideias. Para esclarecer a compreensão de vários termos utilizados em nossas políticas até a chegada da *Política Nacional de*

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), brevemente serão retomados os subtítulos do percurso dessas nomenclaturas.

Quanto à educação de excepcionais, identifica-se que seu significado está voltado ao sujeito “anormal”, que apresenta deformação física ou insuficiência de uma função física ou mental, uma deficiência. A partir desse entendimento, e pela abrangência do sentido da palavra, a educação para crianças excepcionais acontecia de maneira diferente, pois elas não eram vistas como iguais aos outros, justamente por lhes ser atribuído o conceito de excepcionais, estampado na nomenclatura de “normais” e “anormais”. Em geral, o que se postula é o aspecto de anormalidade. Mazzotta (1973, p. 1) ilustra bem esse tipo de crença ao afirmar que:

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

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

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

Evidentemente toda relação social se faz presente em cada ato. Proteger não é integrar. Há, porém, de se considerar o que Raad (2007, p. 20) aponta: “Quanto mais as pessoas pensam que necessitam de cuidados, mais se submetem às normas e à tutela de uma produção médica industrial”. Ou seja, quando temos pessoas que necessitam de atenção, cuidado, envolvimento e atendimento, há a responsabilidade de desenvolvê-las como pessoas em uma sociedade de forma digna e humana.

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

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

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu artigo nove, delimitou que os estudantes da Educação Especial eram sujeitos que apresentavam deficiência física ou mental ou atraso quanto à idade. Em decorrência desse entendimento, ficou sob responsabilidade da Educação Especial o atendimento a crianças sem a necessidade do parecer de deficiente. Nesse mesmo período temos a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP).

A Educação Especial consolidou-se como modalidade de educação a partir da década de 90 e foi oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996). Idealizar a Educação Especial como modalidade

é importante, mas deve-se ter o compromisso de analisar a educação como uma só, não podendo jamais ser vista como um subsistema à parte (CARVALHO, 2011).

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

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

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

Nesse cenário, a Educação Especial foi ampliando espaço para novos conceitos e perspectivas, visando a instituir o compro-

misso de uma educação para todos, sem discriminação de nenhuma espécie. Mazzotta (1982) refere-se aos objetivos da Educação Especial, por estes estarem alicerçados na igualdade de oportunidades e atendimento que respeitassem as diferenças individuais e as necessidades educacionais de cada aluno. O autor afirma, ainda, que na ideia básica de uma educação para todos não se deve perder “[...] a responsabilidade de todos aqueles que atuam neste campo, no sentido de não permitir que essa ideia seja destruída pela confusão e controvérsia” (MAZZOTTA, 1982, p. 11). Ainda que por caminhos diversos, é preciso não perder de vista a premissa básica dessa ideia.

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

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

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

Esse movimento, como já foi esclarecido, acontece no âmbito internacional. Trata-se, portanto, de ações que envolvam mudanças no modo de pensar e agir. Baptista e Jesus (2011, p. 37) declaram: “No que se refere à ação pedagógica, o desafio da inclusão tende a reavivar nossa necessidade de qualificar a intervenção, fazendo da mesma um ato investigativo”.

Com o passar do tempo, e por meio de muitas lutas e incansáveis empenhos pelos direitos humanos, inicia-se o diálogo mundialmente conhecido de uma educação para todos (UNESCO, 2009). Convém-nos ressaltar que a escola, na perspectiva inclusiva, está afinada com os direitos humanos, pois valoriza todos os sujeitos em sua essência mais humana, em sua individualidade. No âmbito escolar, surge um grande desafio: aceitar “todos”. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990):

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

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

Como aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial passa a agregar-se à proposta da escola regular, requerendo um atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

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

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

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

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

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

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

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

necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a respeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

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

[...] se a transmissão social acelera o desenvolvimento mental individual, é porque entre uma maturação orgânica que fornece potencialidades mentais, mas sem estruturação psicológica feita, e uma transmissão social que fornece elementos e o modelo de uma construção possível, mas sem impor esta última num modelo acabado, há uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso; mas ela só efetua esta tradução em função de interações entre os indivíduos e, por conseguinte sob a influência aceleradora ou inibidora dos diferentes modos reais destas interações sociais.

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

Portanto, no atual contexto educacional há segregação. A nomenclatura Educação Inclusiva, que em diversos momentos foi referida, ignora a função na qual a educação se constitui em uma sociedade. Se realmente a sociedade inclui, isso necessariamente não precisa ser dito, pois a sociedade é para todos. Andreozzi (2006) relata a importância de refletir sobre além do que é apresentado

atualmente. Não se trata apenas de alterar nomes e nomenclaturas, mas de repensar o que estamos fazendo para que o ensino de nossas escolas saia do fracasso. A autora afirma que, ao propor uma Educação Inclusiva, nos deparamos com a exclusão nas escolas, mesmo que não seja dito explicitamente, “o que justifica o discurso de educação inclusiva é o fato de que a educação na modernidade não inclui socialmente os sujeitos, conforme propunham os ideais das revoluções burguesas” (ANDREOZZI, 2006, p. 50).

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

Carvalho (2010a, p. 93) considera que:

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

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

diferentes propostas de problematização e participação de todos. Um dos pontos são os valores humanitários que beneficiam suas relações. Para a autora, um ensino de qualidade está pautado na solidariedade, na cooperação e no compartilhamento do processo educativo com todas as pessoas envolvidas.

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

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

Assim, buscando conhecer a trajetória da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as leituras realizadas contemplam o enfoque pertencente a este estudo. Desse modo, conforme afirma Macedo (2005, p. 22), “[...] a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de

aula”. Nesse contexto, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece que todos aprendem de maneiras diferentes.

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

Já não cabe mais o enfoque no desperdício de nosso ensino quanto ao comprometimento das ações em nossas escolas. Viver esse período viabiliza um reconhecimento de respeito a todos. Para efetivação desse propósito, comunga-se com as ideias de Rogalski (2010), o qual atesta que a educação é um processo dinâmico e flexível que permite que as pessoas interajam umas com as outras a fim de desenvolver suas potencialidades. Esse tipo de experiência faz com que o indivíduo se desenvolva integralmente como ser humano. Mantoan (2006) salienta que reconhecer o outro como “o diferente” não basta, porque esse outro é sempre “um outro” e não “o mesmo”.

Estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências em diferentes perspectivas

Ao analisarmos a relação da permanência dos sujeitos da Educação Especial em escolas comuns, percebe-se, nas palavras de Rozek e Viegas (2012), um entendimento coerente diante da realidade atual. Segundo a autora, “[...] obviamente, entende-se que em alguns casos específicos, há necessidade de atender às demandas de Educação Especial dos indivíduos em espaços que

contemplem as suas características específicas [...] com intervenções individualizadas” (VIEGAS, 2012, p. 45).

Piaget (1964, p. 4), afirma que:

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

Com base nos estudos do campo teórico sobre o desenvolvimento do sujeito, fundamentado na Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, o conhecimento se dá por meio da construção de estruturas cognitivas. É por meio dessas estruturas mentais que o estabelecimento das relações ocorre. Para Piaget (1993, p. 11):

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

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

O desenvolvimento humano pressupõe a interação com o organismo e com o meio. A partir do movimento de condutas reflexas, a criança desenvolve, nessa interação, hábitos, reações circulares e esquemas de ações que permitirão o desenvolvimento posterior das estruturas cognitivas. Jean Piaget elaborou a Teoria

da Epistemologia Genética para explicar a Gênese do Conhecimento, teoria que abrange um estudo das origens do conhecimento desde o nascimento até o pensamento formal. Piaget, por meio de sua caminhada de investigação, procurou entender como o ser humano pensa. Em acordo com esse referencial teórico, pretende-se demonstrar que o desenvolvimento do sujeito, para o autor, acontece de forma evolutiva.

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

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

Os esquemas assimilam os objetos ou se acomodam a eles, transformando-se em novos esquemas para voltar e assimilar.

Isso acontece de tal forma que esse momento Piaget aponta como uma primeira “classificação” do mundo.

De acordo com Piaget (1964), o processo de assimilação e acomodação resulta na adaptação, que ocorre sempre que o organismo se transforma em relação ao meio. Há um interjogo dos mecanismos de acomodação e de assimilação. A criança nesse estágio utiliza-se da própria realidade e de instrumentos perceptíveis e motores para desenvolver sua inteligência essencialmente individual e puramente vivida no presente, pois ainda não desenvolveu a função simbólica. É notória a importância das relações e das trocas sociais com os pais, adultos e pares.

Piaget (1966) descreveu em seus estudos, juntamente com Barbel Inhelder, que o sujeito poderia apresentar uma “construção mental inacabada”, mas os estágios seriam sucessivos durante o desenvolvimento, proporcionando sua continuidade. Nesse sentido, Piaget e Inhelder (1966) descrevem que o que se diferencia de sujeito para sujeito com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência é a velocidade do ritmo de construção das estruturas do conhecimento, e se deve observar caso por caso.

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

Uma das condutas dessa fase é a imitação, que, segundo Piaget (1964), resulta de uma constante assimilação dos modelos e esquemas suscetíveis de se acomodarem. Ele destaca a diferença entre a imitação na presença de um modelo e a imitação diferida, na ausência dele. Na obra “A Formação do Símbolo na criança”, Piaget (1978, p. 81) afirma que “[...] a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboçar atos. A imitação atinge assim os primórdios do nível representação”.

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

A *descentração* gradual da assimilação egocêntrica é visível nos jogos simbólicos nesse período e em união com a imitação representativa. Essa *descentração* do pensamento infantil é intermediária ao pensamento operatório, o que Piaget chama de pensamento intuitivo. O autor destaca três fases desse processo: na primeira, o pensamento é pré-conceitual, a criança não consegue reunir os objetos a não ser por duplas ou por pequenos conjuntos, sem seriação nem correspondência serial; na segunda, a criança já encontra tanto a ordem quanto a correspondência serial, mas apresenta dúvidas quando destrói a figura que acaba de construir; e na terceira, a operatória, percebe no estágio seguinte, quando a correspondência é conseguida e a equivalência se conserva, quaisquer que sejam as transformações da figura. A imitação, nesse período, dá-se na representação figurada do modelo que precede sua cópia. Como já referido, a imitação diferida à qual Piaget se refere é a ação que não necessita do objeto para imaginá-lo ou desenhá-lo.

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

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

Piaget (1971, p. 207) considera:

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

De acordo com a função semiótica, temos o pensamento da ação e a criação de alguma forma de representação. Piaget (1964) afirma que a linguagem já está elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento. A linguagem também comporta uma lógica da qual não constitui uma origem, mas se pode dizer que é estruturada por ela. À medida que a criança cresce, a linguagem evolui. Nesse estágio, observa-se que a criança, muitas vezes, fala sozinha enquanto brinca. Essa ação com a verbalização são esquemas verbais que passam gradativamente do pensamento explícito para o pensamento interiorizado.

Cada ação realizada significa a coordenação de esquemas adquiridos anteriormente. A ação do desenho é uma delas. A criança, no início desse estágio, faz garatujas quando lhe oferecem materiais para desenhar e progressivamente a imagem mental é

colocada no papel. Para Piaget e Inhelder (1966), a criação gráfica evolui a partir da repetição de memória de um modelo.

A criança realiza movimentos de imitação e repetição dos movimentos dos adultos. Conforme Luquet (1969), o desenho passa por quatro fases de evolução: a primeira é denominada realismo fortuito, quando acontece uma descoberta do desenho durante sua produção; segunda é o realismo gorado, quando a criança tenta imitar algo que ficou em sua memória, mas ainda fora do contexto; em seguida, o realismo intelectual, quando a criança desenha atributos conceituais do modelo, não se preocupando com os aspectos visuais; por volta dos oito ou nove anos, ocorre a quarta fase, que não acontece nesse estágio, mas no seguinte, que é o realismo visual, quando há a descoberta da perspectiva e o desenho deixa de apresentar o que é visível.

Nesse período, nota-se a ausência de noções de conservação. Por volta dos seis anos, a criança demonstra perceber os princípios de contagem, mas ainda não é capaz de demonstrar um pensamento reversível. Para Piaget (1964), o desenvolvimento intelectual é um processo temporal. No que se refere ao desenvolvimento de crianças com necessidade educacionais especiais ou com deficiência, entender o processo de desenvolvimento, respeitando o seu ritmo, contribui no sentido de acreditar que esse processo ocorrerá e o que o difere é o tempo. Frente a essa afirmação trazida pelo autor, pode-se destacar a importância de valorizar as potencialidades do aluno e suas conquistas infinitas.

Em cada estágio do desenvolvimento, a criança amplia suas relações, possibilitando, assim, sua evolução. Piaget (1971) afirma que o processo de construção do número é paralelo ao desenvolvimento da lógica e que o nível pré-lógico corresponde ao período pré-numérico. Assim como todas as condutas adquiridas nesse estágio, o início do processo de construção do número está presente nesse período.

Conforme Golbert, Müller e Moraes (2007, p. 95):

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

Quando apresentamos conjuntos para as crianças, exercitamos seus pensamentos sobre o número ao desconsiderar a “propriedade de número”, com vários conjuntos, bem como abstrair a cor e outras propriedades. Nesse momento, quando esses esquemas se consolidam no pensamento da criança, temos o surgimento do que Piaget (1964) chama de Abstração Empírica: a criança focaliza apenas em uma propriedade do objeto e ignora as demais. Quando a criança faz a abstração do número, temos o que Piaget (1964) caracteriza como Abstração Reflexiva, que envolve a construção das relações entre os objetos. O autor (1964) afirma que no âmbito da realidade psicológica da criança não é possível que um dos tipos de abstração exista sem que outro esteja presente.

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

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

peixe é vermelho, a criança necessita possuir um esquema classificatório.

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

Por volta dos seis ou sete anos essa modificação pode ser observada quando a criança começa a operar em pensamento. Inicia-se o terceiro estágio, chamado operatório concreto. É nesse estágio que se nota a redução da fantasia, tanto no jogo como na compreensão do real, a utilização crescente de procedimentos e a busca por respostas decorrentes de estruturação lógica. Golbert, Müller e Moraes (2007) acrescentam que, em torno dessa idade, o pensamento atinge maior mobilidade e reversibilidade e o sujeito chega às operações mentais. Para Piaget (1971, p. 183), “[...] as operações tais como a reunião de duas classes ou adição de dois números são ações escolhidas entre as mais gerais interiorizadas e reversíveis. Nunca são isoladas, porém coordenadas em sistemas de conjuntos”.

As ações que o indivíduo realiza consistem em transformações reversíveis. A reversibilidade é a inversão de toda a operação. Nesse período, a criança supera os esquemas adquiridos anteriormente para poder raciocinar de forma lógico-matemática, torna-se capaz de identificar, classificar, seriar, estabelecer correspondência termo a termo e, conseqüentemente, fazer conservações e usar e compreender os números. Piaget (1971) explica que a noção do

número será construída quando a criança reconhecer os conjuntos e o progresso dessa ação. Nesse estágio, a criança, após ter construído o conhecimento lógico-matemático, consegue representar por meio de símbolos ou signos.

A seriação operatória deriva de correspondências seriais de duas ordens. A classificação se constitui a partir de esquemas sensório-motores, abrangendo outras diferentes etapas. Piaget (1971) destaca as três etapas: a primeira é a da distribuição dos objetos a partir de diferenças individuais, mas justapondo-os espacialmente em fileira; a segunda forma pequenos conjuntos sem forma espacial que podem diferenciar-se em subconjuntos; e, por volta dos oito anos, acontece a terceira etapa em que há a classificação operatória.

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

Nesse período, o sujeito raciocina não somente pelo real, mas pelo possível, pensando a partir de hipóteses, o que constitui o raciocínio hipotético dedutivo. Piaget (1965, p. 48) aponta que “[...] a primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre os objetos”. Adquirindo essas estruturas, nesse período, o adolescente utiliza a combinatória que permite juntar entre si objetos, fatores ou noções de proporções e raciocinar sobre os problemas dados,

levando-os a superporem as operações elementares a um novo sistema de operações proporcionais. Nessa construção, observa-se a consistência de operações de classes e números. Por meio disso, resultam as inversões e reciprocidades.

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

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

Conforme Piaget (1971, p. 131):

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

Baseados em dados citados anteriormente, podemos afirmar que os estágios descritos auxiliam o reconhecimento de como acontece o desenvolvimento do sujeito. Nesse momento, não buscamos trazer para o sujeito a nomenclatura de uma necessidade ou de uma deficiência específica. Inhelder e Piaget (1966) contribuíram para este estudo por meio de suas investigações: os

adolescentes, aos 13 e 14 anos, com limites superiores ao da deficiência mental estagnaram o seu desenvolvimento cognitivo no estágio operatório e em nenhum dos sujeitos houve manifestação do funcionamento cognitivo para nível formal.

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

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

Assim, faz-se necessário contextualizar todo o desenvolvimento do indivíduo em uma dimensão geral. É, portanto, em termos de conhecimento sobre o desenvolvimento, que remetemos a importância deste capítulo. Conhecer o indivíduo é entender em que momento do desenvolvimento ele está do ponto de vista biológico. Quanto mais conhecemos, melhor atuamos. Sendo assim, compreender o desenvolvimento do sujeito, seu comportamento e potencial, é fundamental para entender o seu funcionamento.

A partir da perspectiva piagetiana, sentimos a necessidade de acrescentar a abordagem sócio-histórica para colaborar na análise dos dados e na contextualização do tema em questão. Nesse ponto de vista, temos a intenção de incluir as ideias de Vygotsky (2012) por ser uma teoria indispensável quando tratamos de estudos voltados a crianças com deficiência, na busca por compreender as questões de interação social e relações afetivas do sujeito bem como a análise psicogenética do desenvolvimento (SARMENTO, 2008).

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

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

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

o comunismo, o fascismo e o capitalismo (BLANCK, 2003, p. 16).

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

Para Vygotsky, todas as crianças passam por um estágio de desenvolvimento “natural”, sendo assim, os processos cognitivos acontecem em dois níveis: processos cognitivos inferiores, ou no plano natural, e processos cognitivos superiores ou mediados. Os processos no plano natural ocorrem de forma rápida, sem mediação humana, por meio da percepção visual e por estímulos do ambiente. Segundo Vygotsky (1998), esse movimento dá-se ao ritmo da maturação. Já os processos cognitivos superiores ou mediados acontecem pelas interações social e cultural. Sob esse viés, Mazzotta (1982, p. 33) faz uma relação com questões voltadas à educação do sujeito:

A educação de um indivíduo procede de situações capazes de transformá-lo ou de lhe permitir transformar-se. Tais situações de educação são determinadas por um grande número de fatores e constituem um conjunto muito complexo, tanto no espaço como no tempo. Assim, uma situação de educação pode ser permanente ou ocasional e pode ocorrer em locais os mais variados, tais como lar, na escola, na igreja, ao ar livre, etc. Por outro lado, é importante notar que a educação procede não só

de situações não programadas, chamadas informais, que decorrem da própria vida do homem e da sociedade, mas também de situações programadas, formais, que se realizam através de instituições sociais que procuram dirigir ou orientar o indivíduo para determinados fins.

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

Pensar nas crianças com deficiência significa refletir sobre questões sociais, visto que são crianças, como já esclarecemos neste trabalho, que se desenvolvem de outra maneira. Com efeito das relações sociais, os atos mediadores acontecem no cerne da cultura de maneira criadora e transformadora. Assim, pensando brevemente sobre esse aspecto, entende-se que as reações são elementos importantes para formar o todo de um comportamento, ou seja, são respostas do organismo recorrentes das modificações do meio. Ao falarmos das implicações educacionais da teoria, o comportamento que o sujeito apresenta torna-se fundamental para toda e qualquer investigação. Existem comportamentos fundamentais em qualquer reação: o primeiro é a percepção, seguido da elaboração da excitação nos processos internos e, por fim, o que Vygotsky (2003) chamou de ação de resposta do organismo, que acontece geralmente pelo movimento chamado de motor.

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

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

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

[...] geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes eram pressupostos: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se,

enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeira constrói-se no coletivo em formação de relação entre as crianças, – depois se constitui como função psicológica da personalidade (VYGOTSKY, 2003, p. 28).

Estar imersos nesse processo educativo e de constantes reflexões sobre os papéis existentes nesse contexto de escolarização faz com que percebamos que não existem situações passivas ou inativas e sim dinâmicas, já que o ambiente não é algo estático, rígido e invariável. Por isso, para Vygotsky (2003, p. 79):

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

Assim, a busca por essa relação depende dos movimentos que acontecem entre o meio e o sujeito, do sujeito com o meio, entre o professor e o sujeito e de ambos com o meio. Acontece, na visão de Vygotsky, um processo educativo trilateralmente ativo. É importante destacar que o processo de internalização do sujeito é extremamente ativo, portanto o psiquismo humano constrói-se por meio das relações sociais que o sujeito tem no decorrer de sua existência. Os espaços e as práticas educativas permitem a interação entre pessoas, e isso torna-se relevante para o desenvolvimento individual. Segundo Tacca (2011, p. 143), a Teoria Sócio-histórica permite que:

As relações sociais que apoiam as situações de ensino e de aprendizagem podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o seu agir no mundo. Facilitar aproximação e o acesso ao mundo cultural e simbólico será,

portanto, preocupação constante da escola nas diferentes possibilidades interativas que pode organizar, para que as funções inicialmente interp-sicológicas alcancem a dimensão intrapsicológica.

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

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

Vygotsky aprofundou investigações sobre o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, a “defectologia”. Dentro desse

enfoque, os estudos se direcionaram para as capacidades do indivíduo ao invés de suas limitações. Conforme explica Carvalho (2011, p. 34):

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

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

No campo educacional, Vygotsky (1998) destaca a importância do reconhecimento do sujeito, a fim de descobrir os processos que colaborem com o seu desenvolvimento. Conforme apontado em seus estudos, a diferenciação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem se faz necessária. Para o autor, o aprendizado não é desenvolvimento, mas possibilita-o. Isso acontece porque o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem.

Vygotsky (1998) é enfático quando se refere à relação da aprendizagem e do desenvolvimento. Ele afirma que, embora o aprendizado esteja diretamente ligado ao percurso de desenvolvimento do sujeito, a aprendizagem e o desenvolvimento nunca são realizados em igual medida. Na perspectiva vygotskyana, o

aprendizado vai além da aquisição de capacidade para pensar, ele envolve muitas capacidades. Vygotsky (1999, p. 109) afirma que quando a criança aprende, ela dá um passo para aprendizagem e dois para o desenvolvimento, isso quer dizer que “o desenvolvimento e aprendizagem não coincidem”.

Trazendo o comparativo entre os dois teóricos, destacamos que tanto Vygotsky quanto Piaget referem-se à aprendizagem como algo diferente do desenvolvimento. Segundo Piaget (1999), a aprendizagem humana acontece no prolongamento do processo de desenvolvimento; para Vygotsky (1999), o desenvolvimento ocorre de forma mais lenta e está atrás do processo de aprendizagem. Nas ideias de Vygotsky (1999, p. 119):

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

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

[...] para estudar o desenvolvimento da criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). Para estudar adequadamente

o processo, então, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1999, p. 164).

Considerando que os docentes lidam diretamente com as aprendizagens dos sujeitos, cabe um envolvimento intenso em relação ao estudo referente ao desenvolvimento. De acordo com Mazzotta (1982, p. 15): “[...] não vejo como possível a compreensão da educação da pessoa com deficiência, por meio de contextos diferentes do da educação de qualquer ser humano”. Portanto, as condições fundamentais do desenvolvimento são as mesmas para todos, embora os meios possam ser diferenciados. É interessante esclarecer que Vygotsky (1999, p. 176) refere-se à Teoria Sócio-histórica da seguinte forma:

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

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

três aspectos fundamentais: o cognitivo, o afetivo e os sistemas de símbolos (que servirão de significantes).

Esses autores procuraram, por meio de suas investigações, apresentar resultados que colaborassem para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, tanto a Teoria Sócio-histórica, de Vygotsky, como a Teoria da Epistemologia Genética, de Piaget, propõem interpretações reais vistas no desenvolvimento do sujeito. Vale a ressalva de Steiner e Souberman (1999, p. 164):

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

Dentro desse panorama, Vygotsky e Piaget contribuem para a relação existente no trabalho com os sujeitos, seja entre os sujeitos e seus pares, seja na relação entre professor e aluno. Consideramos de suma importância os estudos sociológicos de Piaget (1965) e os estudos sobre interação social de Vygotsky (1999) para embasamento teórico desta pesquisa.

A aprendizagem do sujeito

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

Para Rozek e Viegas (2012), a escola inclusiva deve passar por uma reestruturação pedagógica, metodológica e conceitual para atender às necessidades educacionais especiais de qualquer aluno matriculado. Dessa maneira, concordamos com Rozek e

Viegas: no século XXI não basta mais atender, tem-se que efetivar a qualidade do ensino para todos os alunos, respeitando seus Processos de Aprendizagem.

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

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

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

Como educadores, refletimos sobre a nossa responsabilidade e percebemos uma necessidade de rever nossa prática epistemológica. Becker (2001) salienta que a ausência de reflexão epistemológica faz com que o educador assuma as noções do senso comum. De modo semelhante, Freire (1979) defende que muitas vezes assumimos comportamentos automáticos em nossa vida. E isso

também tem a ver com a nossa profissão. Quando agimos assim, não operamos de acordo com a curiosidade do processo de conhecer. A partir do momento que temos curiosidade de um saber técnico, há um começo para operar epistemologicamente, caracterizado por Freire como “mente operando epistemologicamente”. Conforme Carvalho (2011, p. 51):

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

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

Reinventar o modelo educativo e refletir sobre a qualidade do ensino se faz necessário e urgente. Jesus (2006, p. 206) defende que “[...] precisamos pensar com os outros, de um longo e constante processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. Talvez seja fundamental nos despirmos de certezas que obstruem o pensar e negam o aluno em suas infinitas possibilidades.

Piaget e Gréco (1974, p. 69) afirmam que:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade; se é passivo intelectualmente,

não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

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

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

Segundo Mantoan (2013), a qualidade do ensino tem relação com a transformação no espaço educacional. Esse deve ser um ambiente de criação, de construção da relação com o outro. O professor não deve ter a pretensão de que somente ele sabe ensinar, pois isso acaba totalmente com o crescimento de nosso ensino. Assim, a autora pontua que, “[...] para ensinar com a qualidade e se e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao aluno de qualquer ano/nível de escolarização uma formação cívica, que lhe assegure a transição entre o mundo familiar e o público” (MANTOAN, 2013, p. 107).

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

É imprescindível entender que cada sujeito tem sua diferença e isso faz com que nos constituamos como seres humanos. Todos nós nos caracterizamos e nos completamos pelas diferenças. Nós só conhecemos o sujeito que tem nome, família, e isso significa conhecer uma parte delas. Pensando nessa relevância, é essencial entendermos que a instituição de ensino não poderá caminhar sem antes estabelecer uma relação interativa com as famílias. Durante o processo de formação do sujeito, a primeira instituição é a “família” e por meio dela há esclarecimentos bem como dúvidas para trilhar um curso de conhecimento e conquistas. Becker (2013) aponta que o ambiente familiar operativo proporciona a reflexão sobre essa construção. É um espaço em que há fala, perguntas, contação de histórias, leitura, transmissão de informações, e a escola tem como função articular-se com ele.

Para Kortmann (2003, p. 234), quando conhecemos alunos com necessidades especiais, acrescentamos, ou com deficiência em diferentes tempos e culturas, dispomo-nos ao contato, à conscientização e à integração de nossos próprios conteúdos pessoais. A autora acrescenta que, “[...] para nós profissionais da área, é fundamental o reconhecimento dos diferentes tempos da criança para poder responder adequadamente às solicitações da mãe e filho, a fim de que possamos atuar como mediadores na construção desta relação”.

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

A aprendizagem é fruto da interação do sujeito com o meio e com o social. Assim, a família tem um papel fundamental conjuntamente ao da escola, em que ambos colaboram, inspirando, estimulando e envolvendo constantemente o aluno. Segundo Piaget (1977, p. 88): “[...] para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia”. Para acontecerem, de fato, mudanças, é preciso transformação, necessitamos mudar o modo de fazer. O progresso do aluno dá-se a partir dele, não de uma medida (MANTOAN, 2013). O sujeito tem o direito de se desenvolver plenamente conforme sua condição.

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

Pensar em como o sujeito aprende é um desafio constante em nossas escolas. Estamos imersos em um momento histórico de modificações educacionais. Apesar do reconhecimento de que algumas escolas dão importância, valorizando as diferenças no processo de aprendizado de todas as crianças, há outras tantas em que vigora o sistema de segregação e categorização de nossas crianças. Kebach (2010) insiste em pontuar que temos escolas que não compreendem ou não querem compreender o processo de aprendizagem. Segundo o autor:

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

O padrão de educação evidencia muitas vezes que a qualidade do ensino se dá pelos resultados satisfatórios em concursos, vestibulares e modelos que resultam sucessos acadêmicos. O fato é que o avanço da história faz com que se supere o sistema tradicional de ensinar e até mesmo a maneira como se pensa e se fala sobre determinados assuntos.

A qualidade de nosso ensino decorre de apontamentos dessa origem, mas ainda assim não garante a formação de todos os cidadãos. Entender como acontece o aprendizado dos sujeitos é permitir que sua formação individual esteja atrelada a posturas mais éticas e humanas motivadas pelas curiosidades e pelos desafios que a vida nos apresenta. A qualidade do ensino é sustentada pela propriedade de como e o que ensinamos. Mantoan (2003, p. 33) revela que, para pensarmos em mudanças, temos que trabalhar com objetivos fundamentais, tais como:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Essa perspectiva de trabalho traduz o otimismo e a reorganização das coordenações de nossas escolas. A escola reconhece o seu papel na sociedade por ser um agente de reflexões, construções e aprendizados. Conforme Mantoan (2003, p. 29), “[...] as condições que dispomos hoje, para transformar a escola única e para todos, em que a cooperação substitui a competição”. Evidenciar essas condições, como em todo projeto, requer envolvimento, estudo e mudança. Não se trata de uma simples modificação de papéis. Em verdade há de se rever o que se quer realmente para o outro, sem pensar unicamente em si.

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

Como se viu anteriormente, os quatro estágios marcam o surgimento de estruturas que favorecem o desenvolvimento e, conseqüentemente, o aprendizado dos sujeitos. A investigação de Piaget (1941) afirma que é nesses estágios que podem acontecer coisas interessantes e novas. Uma estrutura bem consolidada prepara o sujeito para a fase seguinte.

Para esclarecer o sentido do desenvolvimento do indivíduo e o entendimento de como acontece o processo de aprendizagem, faz-se necessário pontuar, por meio das investigações de Piaget e Inhelder (2009), os quatro fatores que explicam o desenvolvimento. O primeiro fator, o da maturação, se apresenta fundamentalmente na sucessão dos estágios e tem relação com os sistemas nervoso e endócrino, uma condição necessária. O segundo está relacionado às experiências que o sujeito tem na ação com o objeto. Sobre esse fator, os autores explicam que existem dois tipos de experiência: a física e a lógico-matemática. O terceiro fator está vinculado às transmissões sociais e, por último e determinantemente, acontece o equilíbrio. Coll *et al.* (2004) explicam que a maturação é uma condição dinâmica que vai depender de particularidades neurológicas, neuropsicológicas e psicológicas do sujeito. Também depende da relação familiar, escolar e do ambiente, em geral, em menor proporção, para que ocorra o desenvolvimento. Para Piaget e Inhelder (1966, p. 141), a *equilíbrio* é primordial para o desenvolvimento do sujeito:

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

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

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

Segundo Pain (1992, p. 18), a aprendizagem une a educação e o pensamento em um só processo. A autora considera que educar é ensinar, “[...] desta forma a criança aprende a expressar-se, a vestir-se, a escrever”. Maturana (1998) complementa afirmando que educar é muito simples a partir do momento que se configuram espaços desejáveis, pois educador e aprendiz se transformam. Pode-se considerar que o ambiente em que ambos convivem torna-se um espaço de reflexão sobre o que se faz e como se faz.

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

Afinal, todos nós temos que ter em mente que aprender está relacionado aos fatores essenciais do nosso desenvolvimento. Aprender, segundo Mantoan (2010, p. 99), “[...] é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito

da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual”. Para a autora, existem possibilidades infinitas quando se valorizam as potencialidades com o intuito de descobrir os Processos de Aprendizagem de cada indivíduo.

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

Para Delval (2010), aprender é sempre um processo de reconstrução e isso acontece porque o sujeito participa ativamente. Frente a isso, entende-se que, para aprender, o aluno precisa experimentar. E esse processo contínuo acontece a partir do estágio sensório-motor, segundo Piaget (1941), e segue ao longo da vida. Delval (2010, p. 125) assinala a relevância da interação social e salienta que “[...] cada sujeito tem que realizar um trabalho pessoal de elaboração e reelaboração de seus próprios conhecimentos”. Quando o sujeito dispõe de ações para se desenvolver e aprender, observa-se a utilização de estruturas para a conquista de aprendizagens significativas.

Segundo Delval (2010, p. 126), “[...] não se aprende de uma única maneira, pois as formas de aprender são múltiplas e complementares. Aprendemos agindo por nossa própria conta, compartilhando atividades com os outros imitando o que os outros

fazem”. Sabe-se, entretanto, que se tratando de singularidade a observação da ação do sujeito é essencial para dinamizar o processo de aprendizagem.

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

Reportamos Carvalho (2010a) para elucidar aspectos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem: a aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem, assim como é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano examinando suas relações com o aprender. Visto sob essa ótica, o desenvolvimento explica a aprendizagem. Admitir esse processo dentro da epistemologia genética garante que a aprendizagem traga novidades para o desenvolvimento. Para Piaget (1941), o desenvolvimento se relaciona com a totalidade das estruturas de desenvolvimento. O sujeito de aprendizagem deve ser nutrido sempre como ativo. Assim, o desenvolvimento possibilita a aprendizagem. Em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, Becker e Marques (2010, p. 141), estudiosos de Jean Piaget, afirmam que:

A aprendizagem ou a construção de conhecimento ou de estruturas cognitivas dá-se à medida que a sociedade se habita, por meio de suas instituições, como, por exemplo, a escola, a lançar desafios. Se a sociedade respeitar, o máximo possível, ativamente, o trajeto cognitivo do sujeito da aprendizagem, a criança poderá responder mediante a construção

de um quadro estrutural à altura das demandas dessa mesma sociedade e o sistema nervoso responderá – não conhecemos seus limites – com uma organização, cada vez mais capaz de responder problemas cada vez mais complexos.

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

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

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

Se ficarmos desequilibrados em alguma situação, ação ou pensamento quando queremos buscar respostas referentes ao processo de aprendizagem, precisamos encontrar uma solução para reestabelecer o equilíbrio. Certamente é preciso refletir, conhecer e fazer parte do processo, seja ele qual for. Segundo Mantoan (2013), o professor deve fomentar uma expectativa em relação ao aprendizado de seus alunos. Pensamos que não basta que ele provenha o aprendizado do aluno, pois não há como sustentar essa relação se ambos não estão inseridos no processo.

Segundo o estudo centrado nas respostas dos docentes, é notável a necessidade de explorar com delicadeza suas colocações em torno da inclusão, com o propósito de compreender essa temática e buscando alinhar as respostas dos sujeitos com os teóricos que estudam essa abordagem a fim de contribuir com um aprofundamento do trabalho inclusivo nas escolas. Nesse sentido, cabe a nós alertar que tanto o outro necessita de olhar quanto nós necessitamos do olhar do outro. A troca, o envolvimento, a afetividade, a ética e o respeito são ações que jamais podem se ausentar no ser humano.

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

Para sermos professores, necessitamos nos permitir ter esperança no hoje e no amanhã. Compreender que quando esco-

lhemos a docência escolhemos também acreditar no outro, que já ocupamos um lugar significativo na vida das pessoas. Portanto, quando a docência entra em nossas vidas, ela não vem com segregações ou classificações, o que facilita a aula ou a atividade.

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

Isso nos possibilita observar o relato de uma das participantes, quando diz que *“exercer a função da docência em uma escola que desenvolve um trabalho de Educação Inclusiva fez despertar um processo novo, isso permite um aprendizado novo.”* Ela deixa claro que *“o envolvimento com a chegada de estudantes com deficiência na sala de aula desperta um enorme envolvimento profissional de quem atua”*.

Para outra participante, quando falamos de ambiente inclusivo falamos também em atender bem todas as crianças. Se a escola não atender todas as crianças e jovens, esta será uma escola incompleta. Para Macedo (2005), a inclusão envolve relações com o outro, desse modo ela é uma oportunidade para a construção de novos saberes e experiências profissionais.

Encontramos em Mittler (2003, p. 24) a confirmação desse pensamento:

O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as

prioridades da sociedade permeiam a vida e o trabalho nas escolas e não pararão em seus portões. Aqueles que trabalham nas instituições de ensino, são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local, portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas, também ou são aqueles que administram o sistema educacional como um todo, incluindo os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os diretores de escola e os administradores.

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

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

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

Vale a pena salientar que o trabalho inclusivo na prática docente reflete na sociedade. O sujeito entrevistado revela que *“existem muitos benefícios em uma escola ser inclusiva [...], isso repassa para a sociedade respeito, ganhos na socialização e no desenvolvimento emocional de todos os alunos”*. A análise desse depoimento permite identificar as expectativas quanto ao que é desenvolvido na escola. Para Rios (2011, p. 67), “[...] a ação docente envolve, portanto, inteligência, imaginação, sensibilidade, afeto. É necessário, entretanto, evitar o afetivismo que se manifesta na atitude romântica”. Expomos a autora, pois os sentimentos trazidos por ela jamais podem ser confundidos com piedade no trabalho inclusivo.

Essa realidade tornou-se visível no decorrer da trajetória da inclusão. Sasaki (1999) explica que a integração educacional/inclusão aparece em quatro fases: a da exclusão, em que não existia preocupação alguma com as pessoas com necessidades educacionais especiais; a da segregação, que se refere a como as pessoas com necessidades educacionais especiais eram afastadas das famílias; a da integração, que se dá com o início do olhar da escola

regular para os estudantes com necessidades educacionais especiais –, em que as crianças iam para escolas regulares, mas antes eram preparadas para adaptar-se à sociedade; e a fase de inclusão, a que temos atualmente, em que todas as crianças com necessidades educacionais especiais necessitam ser inseridas em classes comuns e a escola se adapta ao sujeito.

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

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

O impacto pela mudança gera desconforto e desconstruções de algumas ideias que até então eram imutáveis. Dando continuidade à análise de nossos participantes e revendo a importância do convívio com as diferenças, elucidamos a fala de que: *“As crianças aprendem a respeitar todas as pessoas, jamais viraram*

o pescoço para pessoas diferentes [...] antigamente as famílias escondiam seus filhos, hoje isso diminuiu muito". Dessa forma, o participante evidenciou o lado do coletivo, mas chama atenção para a relação da família quanto às questões de inserção dos estudantes na escola e em outros ambientes. Atualmente presenciamos pais de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que não encontram escolas para matricularem os seus filhos. Em outras palavras, muitas vezes o retorno da falta de vagas se dá por meio de uma ligação telefônica. O cuidado é de um contexto em geral, da sociedade que inclui. É preciso que o formador esteja envolvido em todo o processo. Não podemos desconsiderar apontamentos trazidos por pessoas que estão ligadas diretamente a todo o contexto. Trata-se de um trabalho coletivo, intencionalmente, para o bem da sociedade. O diálogo entre os professores sobre suas ações resulta em registros que traçam estratégias de condições adequadas do exercício da profissão.

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

Na escolarização feudal, entre os séculos X e XV, a escola não tinha importância e os aprendizados eram oferecidos pela família e parentes. Aqueles que iam para a escola eram minoria. O estudante ingressava com 10 anos sem uma escolarização de acordo com a sua idade. Não existia movimentação quanto ao desenvolvimento do sujeito. Meninas raramente frequentavam as escolas. Na escolarização moderna, entre os séculos XV e XVIII, com a disputa religiosa e outras questões, crianças e adolescentes

estavam envolvidos no processo de escolarização. Nesse período surgem as orientações comenianas do “ensinar tudo a todos” na obra *Didática Magna* (COMENIUS, 2001). Mazzota (2005, p. 20) explica que: “[...] no começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos ‘débeis’ e aos ‘deficientes mentais’”, como eram chamados alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência. Isso só aconteceu por intervenção de um médico chamado Jean Marc Itard (1774-1838), que declarou a educabilidade para o ensino de deficientes ou retardados mentais.

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

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

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

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

No que se refere aos princípios educacionais, necessitamos de estratégias e propostas que impactem positivamente a vida dos sujeitos. A realidade do estudante incluído vai além – muito além – do que vemos no papel. Essa constatação demonstra um desabafo maduro referente às questões que estão sendo atribuídas ao indivíduo. Destacamos a ideia de que é preciso ensinar o que realmente tem significado, ater-se ao aluno real, que se tem no contexto educacional.

Nesse sentido, podemos discutir sobre questões de currículo, avaliações, atividades e construções de projetos, já que tratamos de apontamentos significativos para a questão da escolarização do estudante. Parece que quando entendemos o objetivo que vai ao encontro do sujeito podemos vislumbrar seu perfil e desenvolver uma proposta de trabalho para determinado aluno. Ampliarmos nossa visão para um currículo que permita uma funcionalidade muito maior do que uma base curricular faz com que possamos assumir uma posição de ação conjunta, pois trabalhamos isoladamente quando estamos tratando de uma proposta inclusiva. Coll *et al.* (2004, p. 26) definem o cuidado com a entrada e o percurso escolar na rede regular de ensino como primordial, e, a partir da

declaração dos direitos humanos, afirma que “[...] os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregado”.

Assim, nesse processo de construção reflexiva referente aos processos inclusivos, trazemos uma discussão importante referente ao currículo e destacamos as ideias de Coll *et al.* (2004, p. 29):

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

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

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

O participante demonstra que todo o material entregue e aplicado aos estudantes segue um cronograma de trabalho. Segundo o docente, existe a preocupação e a coerência de que o material contemple a necessidade do estudante, mas para isso ocorrer a construção deve ser coletiva. Muitos autores, entre eles Carvalho (2010a, p. 148), abordam esse tema, pois o fato de o aluno estar na escola regular não garante a escolarização:

Os movimentos em prol de uma escola de melhor qualidade para todos, que não exclua nem segregue, tem estimulado alguns progressos quanto aos procedimentos e objetivos da avaliação, embora, quando referida ao rendimento escolar: a “prova” ainda seja o instrumento mais utilizado pelo professor, na suposição de que seus resultados traduzem a aprendizagem individual de cada aluno bem com sua capacidade de prosseguir os estudos.

Isso é uma questão fundamental a ser abordada. Como acontece a organização do material que é fornecido para o estudante e de que forma a família participa ativamente desse processo? Alguns dos participantes demonstram essa preocupação com a transparência do que se “faz” e do que se “diz que é feito”. Essa problemática surge no seguinte relato: *“necessitamos de apoio das assessorias em qualquer trabalho educativo, isso transmite segurança e determinação”*. Quando temos profissionais que pensam dessa forma, gozamos da convicção de que algo positivo acontecerá nesse processo de aprendizagem. Além disso, fica claro qual o objetivo das escolhas dos profissionais.

Durante os encontros, um dos docentes diz: *“O currículo envolve muitas ações. O apoio dentro da perspectiva inclusiva é fundamental, se não tivesse seria muito difícil. [...] deveria ter mais apoio de materiais didáticos práticos específicos para os alunos”*. Ou seja, esse docente percebe a necessidade de socialização de materiais e sente que essa assessoria poderia ajudar: *“essa prontidão*

de buscar materiais vem por iniciativa dos professores, e o apoio vem na hora da atividade, mas temos que ver essa situação". Podemos observar certo descontentamento em relação à movimentação de apoio para a produção de materiais para os estudantes.

Outro participante relata que *"[...] em alguns momentos existiu a monitoria, mas o mínimo que se espera são os conteúdos adaptados, bem como avaliação. [...] o docente deve pregar aquilo que tu fazes"*. Observa-se que o professor faz inferência para a questão da monitoria de apoio no trabalho em sala de aula. Para tanto, o destaque é para os materiais adaptados e a utilização de atividades que consolidam a teoria com a prática. Evidencia-se também a realidade de sua docência, pois o docente se coloca no lugar do aluno, que espera ser atendido através do seu funcionamento.

Consideramos a fala de outros participantes, sim quando estes se referem ao olhar para cada aluno, *"[...] pensando na perspectiva da diversidade, procurou-se ter um olhar próprio para cada aluno, seja no contato ou na maneira de explicar o conteúdo. Já para os casos repassados pela escola, de alunos de inclusão, há a formulação de ACIs⁴, muitas vezes, um planejamento individualizado de atividades, avaliações – adaptadas em quantidade e/ou complexidade. Para alguns alunos há acompanhamento de monitores em sala de aula, apoio de setores especializados aos docentes, reuniões com professores para tratar do tema e o uso da sala de recursos para casos específicos"*. Quando o docente percebe que o contexto educacional em que atua corresponde às suas expectativas, observa-se uma implicação de todos os participantes do estudo. Para Coll (2010, p. 38):

Os alunos não são iguais. Inclusive afirma-se que todos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos,

⁴ ACI: Adaptação Curricular individualizada.

o problema surge quando tais adaptações supõem a modificação, de forma significativa, do currículo comum.

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

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

Com relação às respostas dos sujeitos, a preocupação quanto às metodologias e estratégias de trabalho na perspectiva inclusiva surge na maioria das respostas. Acreditamos que a inquietação surge constantemente no contexto escolar, principalmente quando nos deparamos com situações duvidosas, como, por exemplo, atividades, estratégias, abordagens, avaliações, pareceres, notas, entre outros. Evidenciamos a importância do funcionamento, trazida por um determinado docente, em que todos podem aprender em seus ritmos e a partir de seus conhecimentos.

A sugestão do professor é a observação para que este se aproprie das características e do perfil do estudante a fim de criar estratégias válidas para o seu aprendizado. Por meio da abordagem sobre a observação do sujeito, consideramos de suma importância conhecermos o método clínico de Piaget, não somente por ser um método extremamente estudado no início dos anos 20, mas pelo fato de o autor adaptar o método a novos problemas e temas.

Delval (2010, p. 67) pontua que “[...] o método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem o que está por trás da aparência de conduta”. Embora não vislumbre o método, esse participante revela um envolvimento de princípios do método clínico a partir do momento que observa e detalha sua prática, acreditando nas possibilidades de desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

Com relação ao olhar pedagógico que o docente detém ao sujeito, fica explícito o seu foco de atuação. De acordo com essas possibilidades trazidas:

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

Esse relato demonstra a sensibilidade e o profissionalismo do participante. A percepção desse professor diante das questões de aprendizado do estudante aponta um cuidado ao enxergar as potencialidades do outro. Carvalho (2011) esclarece que, no processo de ensino e de aprendizagem, existem elementos básicos, os quais estão voltados ao estudante, ao professor, ao projeto curricular e, fundamentalmente, ligados à família e à escola.

Do ponto de vista da adaptação curricular, há um cuidado para se produzir as adaptações e avaliações. Trata-se de uma organização reflexiva, que permite uma análise crítica de suas ações. Do ponto de vista da idealização e do profissionalismo, esses pensamentos e ações deveriam ser comuns a todo profissional, no entanto não observamos acontecer dessa forma.

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

Professores acreditam que um banco de atividades para alunos com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e outras deficiências possam facilitar o trabalho docente, e essa é uma preocupação da escola que queremos. É necessário abordar esse ponto, pois manuais ou atividades prontas não conseguem assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O fato é que conseguimos nos adaptar quando aprofundamos nosso olhar para

o sujeito e não para a atividade que outro professor fez para um aluno específico.

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

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

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

Na visão de um dos professores participantes, temos uma inferência interessante, dentro desse aspecto curricular, quando afirma: *“Para realizar um currículo de qualidade, atividades necessitam ser diferenciadas, com avaliações e enunciados menores,*

menos extensos e complexos, bem com a redução no número de questões, atendimento individualizado, acompanhamento nas atividades propostas, com seleção de conteúdos mais importantes a serem trabalhados”. Com relação a tais colocações, o docente sugere uma atenção no cuidado com o material adaptado, acreditando que esses pontos auxiliaram os estudantes.

Nesse caso, parece-nos que o professor sustenta sua prática docente com subsídios interessantes de autonomia e pertencimento na condução de sua disciplina. Segundo ele, os vínculos de afeto e de confiança vão se estabelecendo aos poucos na relação com o outro. Nesse sentido, há uma relação essencial: o desenvolvimento da parte cognitiva do estudante com as relações afetivas estabelecidas nesse contato. O fato de permitir que esses dois pontos andem juntos difere o ato pedagógico.

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

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

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

A primeira pergunta que nos vem à mente é: por que escolhemos a docência? Muitas vezes não refletimos sobre o porquê de estarmos na sala de aula e nem como chegamos até lá. Sem perder de vista nossa primeira escolha de ser educador, lembramo-nos de como fomos alfabetizados e como foram nossos Processos de Aprendizagem. Mas, de fato, será que lembramos? Segundo Piaget (1970), as lembranças que temos de quando fomos alunos não são confiáveis. O autor revela que essa lembrança está caracterizada pelo que ele chama de “inconsciente cognitivo”. Em outras palavras, aquele que aprende não se lembra do processo de aprendizagem. Nessa visão, Marques (2010, p. 57) afirma que:

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

As lembranças vão sendo incluídas em totalidades diferentes daquela a que pertenciam inicialmente.

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

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

O presente capítulo surge por meio de nossa caminhada profissional, de formação e crenças voltadas à docência. Concedendo da mesma ideia de Rozek (2019, p. 81): “O professor é um sujeito que assume sua prática, a partir de significados que ele

mesmo lhe dá, possui conhecimentos, crenças e um saber-fazer provenientes de sua própria história e profissão”. Nesse contexto, a formação inicial do professor importa no sentido dos significados que o sujeito dá para a sua escolha. Garcia (1999, p. 30) salienta essa reflexão:

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

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

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

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

Atualmente fala-se muito sobre “formação docente” e “formação continuada e permanente”, no entanto temos que ter lucidez acerca do significado desses conceitos. De acordo com Rozek (2010), a “formação docente” não aborda apenas habilitação, graduação, especializações ou até mesmo pós-graduação, ela compreende-se em sua própria concepção em grau um pouco maior, ou seja, a compreensão da própria formação humana em sua integralidade. O professor deve considerar os conhecimentos dos alunos em diferentes âmbitos, aproveitando sempre o que o aluno tem de melhor. É preciso insistir, portanto, que a “formação docente” “[...] pretende ir além dos planejamentos de ensino, visando considerar o sujeito aprendente como um ser com infinitas possibilidades de construção cognitiva” (MEDEIROS, 2015, p. 26).

Para Freire (2011, p. 46), o professor deve se importar com dados que não são mensuráveis, pois:

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

Quando assumimos sentidos para o que fazemos, refletimos sobre o seu significado, para que assim possamos transformá-lo. Sabemos que a função da docência precisa ser assumida em sua totalidade (PIMENTA, 2012). Um professor investigativo compreende a importância da formação inicial e a continuidade desse crescimento profissional. Esses fatores, atribuídos a todos os docentes, refletem constantemente na prática pedagógica.

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

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

É imprescindível discutir sobre a formação e as práticas pedagógicas. Dentre os tantos passos que a educação deve trilhar, esse parece ser o mais expressivo. Como muito bem reflete Libâneo (2010), devemos ampliar a capacidade reflexiva e isso precisa ocorrer em vários campos, mas especialmente no trabalho e na escola. Trilhando esse rumo, o processo reflexivo não surge de repente. Essa construção é desvelada ao longo da nossa formação e na esteira da vida. Todos são chamados a serem reflexivos? Somos chamados, mas não obrigados, como afirma Ghedin (2008, p. 147): "Todos devem ser estimulados a sê-lo". Convém ressaltar que o

fato de não refletirmos sobre nossas ações faz com que sejamos dependentes de alguém.

Ghedin (2008, p. 148) analisou os benefícios de ser reflexivo:

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

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

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

Vale considerar que todas essas ações cumprem suas aplicabilidades quando assumimos uma responsabilidade para a melhoria de nossa ação pedagógica. Marques (2010, p. 56) aponta

perguntas que despertam um encorajamento para uma reflexão fundamentada em nossa própria epistemologia, ao afirmar que:

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

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

Em estudos de Schön (1995), Nóvoa (1995a, 2002), Sacristán (1998), Gómez (2012), entre outros, temos um olhar voltado à reflexão das práticas docentes. A propagação do conceito “professor reflexivo” surge em meados da década de 1990. Segundo Schön, a caminhada docente deve ser valorizada assim como a reflexão sobre essa experiência. O autor descreve que essa reflexão poderia ser chamada de um estudo da prática, a natureza de “epistemologia da prática” (Schön, 1995).

Por meio desses estudos, a atenção da reflexão docente despertou interesse, principalmente, em instituições de ensino e em seus docentes. Pimenta (2010, p. 21) salienta que “[...] a ampliação e a análise crítica das ideias de Schön favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes

para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön”.

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

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

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

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de expansão de estudos voltados ao tema “formação de professores”, a obra de Nóvoa, em 1992, abrange textos de outros países, ampliando a temática em questão. Dialogando com os autores, no desenrolar da produção textual, encontramos em Alarcão (2011) investigações referentes ao tema. Alarcão tem um importante papel nos estudos acerca do *professor reflexivo*. Em 1993 ela coordenou um grupo de brasileiros que esteve no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa. Esse evento foi realizado em Aveiro, cidade litorânea de Portugal.

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

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

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, este tem de ser organizado de modo criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de pensar em si própria, na sua missão

e no modo como se organiza para cumprir. “Tem, também ela, de ser reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p. 47).

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

A escola deve se analisar. Avaliar seus processos, refletir sobre sua forma de atuar, nutrir o corpo docente e discente com formações, grupos de estudos, motivação, envolvimento teórico. A escola tem que ter identidade e assumir o papel reflexivo, formador, não buscar em outros a razão para organizar as suas necessidades. Para Carvalho (2011), as barreiras encontradas em diferentes situações distanciam o desenvolvimento da qualidade da educação em nossas escolas e o processo de aprendizagem de nossos alunos.

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

Para Barreto (2011, p. 210):

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

Para tanto, essa exposição oportunizou-nos compreender a necessidade da formação continuada em nossas instituições de ensino. Examinar apontamentos teóricos, com o enfoque no desenvolvimento do sujeito bem como no respeito ao seu processo de aprendizagem, faz emergirem interesses e reações vinculadas a uma proposta de um programa de formação continuada. É notório que a formação continuada deva ser vista em uma abordagem global, como a própria palavra traduz. Não nos cabe, neste momento, categorizar “formação continuada na perspectiva de uma proposta inclusiva” em função do debate que construímos desde então.

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

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

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

Conforme Santos, Antunes e Berardi (2008, p. 52), “uma formação continuada, voltada ao desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, proporciona

a satisfação, o bem-estar profissional do docente e promove uma elevação no seu nível de motivação”. Nesse sentido, abordaremos esse aspecto no capítulo seguinte. Quando pensamos em uma escola de qualidade, refletimos sobre os desafios de seu cotidiano, por exemplo, a formação continuada, a preocupação no processo de aprendizagem dos sujeitos, o respeito à diversidade, o bem-estar docente, entre outros.

O tema “formação continuada” é um processo que se consolida no decorrer de nossa ação profissional. À medida que o docente constrói sua trajetória, efetiva-se uma articulação com seus conhecimentos.

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

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

Há um fator a se destacar nas palavras de Freire e Faundez (1985): a reflexão sobre nossa prática. Não se trata de criticar ou pontuar a atuação dos nossos colegas, o dispositivo é olhar a nossa ação frente à contemporaneidade. Refletir, criando possibilidades de avanços, inovações e competência. Outro aspecto, considerando a formação continuada, é o estudo da Educação Inclusiva em toda a constituição formativa.

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

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

Para ele, o principal objetivo dessas formações está ligado aos aspectos já existentes. Provavelmente isso esteja relacionado à forma como a instituição atua, por meio de uma perspectiva inclusiva. De acordo com esse professor, usamos como referência as atuações presentes nesse contexto escolar, valorizando o corpo docente e permitindo que as demais pessoas presenciem tais ações. Carvalho (2010a, p. 63) define que:

Quando escolas decidem elaborar projetos políticos pedagógicos de orientação inclusiva, produzem propostas que contém apostas na possibilidade de que todos possam aprender, embora sejam diferentes em seus ritmos e estilos de aprendizagem.

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

Creemos que, dentro desse aspecto, podemos considerar que “equipe de apoio” são todos os profissionais que darão suporte ao docente, como: direção, equipe pedagógica, professor de atendimento educacional especializado e monitor de apoio.

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

Cabe a nós mencionar o relato de outro professor, quanto à atenção depositada na formação continuada dos docentes, que

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

Foi possível observar, na fala de outro participante, “[...] *que a Instituição em que trabalha tem uma grande preocupação em relação à formação continuada*”. É extremamente positivo o reconhecimento quanto ao direcionamento da formação continuada. Segundo Mittler (2003, p. 189), “Assegurar que os professores [...] tenham uma compreensão básica do ensino do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito ao longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma boa prática [...]”.

A capacitação de professores, dentro da proposta de formação continuada, permite um gerenciamento avançado nos processos existentes nas escolas. Essas estratégias influenciam a implementação da segurança dos professores no trabalho da proposta inclusiva. Tais momentos fortalecem o contato com pares da mesma disciplina,

docentes do mesmo ano do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais, Fundamental II, Anos Finais, Ensino Médio e professores de outras especialidades.

Conforme Coll *et al.* (2004, p. 44), “[...] a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras, positivas nas escolas”. Ainda segundo o autor, a formação continuada aponta para o crescimento geral dos docentes. Apesar das controvérsias entre as teorias e as práticas, a função da formação é justamente apontar possibilidades de trocas de saberes entre as escolas e as Instituições de Ensino Superior.

É preciso valorizar a resposta desse professor que diz que *“[...] a formação de professores tem que valorizar a integração da academia e da prática nas escolas [...]. Acreditamos que mais importante do que a formação de professores é a empatia que o professor deve ter [...] tem vezes que a formação continuada contempla, e outras vezes não. É algo que acontece em todo lugar”*. Percebemos nessa fala que esse docente gostaria de um contato de formação entre seu grupo de trabalho, trocas de experiências e relatos tanto positivos quanto negativos. A disposição da escuta deve ser permanente em reuniões e espaços formativos. Para nós, ficou a impressão de que essa construção é um caminho a seguir. O diálogo torna-se fecundo entre os pares e estudos de casos.

Considerações finais

A sociedade contemporânea passa por diversas transformações na sua maneira de agir e pensar. A inclusão escolar de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, de maneira geral, é uma realidade conquistada por diversos atores. O tema é abrangente, mas, ao mesmo tempo, torna-se individual. Isso acontece em função das questões subjetivas vividas em diferentes espaços.

O foco deste estudo foi a Motivação Docente para a Educação Inclusiva, evidenciando todo o contexto educacional envolvido nessa trajetória. Os sujeitos apresentados destacaram questões que se referem à prática docente, às ações da proposta de inclusão, à formação continuada e à Motivação Docente. Talvez seja pertinente iniciarmos as conclusões acerca da pesquisa delineando inquietações que surgiram na análise dos dados. Pensamos ser relevante apresentar o cenário composto nesta análise, com questões e objetivos que conduziram a investigação e o abarcamento deste estudo.

O objetivo geral foi analisar de que maneira os efeitos da Motivação Docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Nesse sentido, as observações e as entrevistas colaboraram para entendermos como acontece a ação pedagógica e os feitos dos fatores motivacionais na perspectiva da Educação Inclusiva. A reflexão é a capacidade que temos de voltar para nós e enxergarmos as construções realizadas sobre nossas intenções (PÉREZ GÓMES, 1999). Deixamos marcas por onde passamos e recolhemos tudo de melhor que o outro pode nos oferecer.

A partir de diálogos e apontamentos, fomos desafiadas a investir em temáticas que pudessem colaborar com a área da Educação. Essa situação resultou em questionamentos como: A

prática docente está relacionada diretamente com as experiências vivenciadas no dia a dia com alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais? Será que uma proposta metodológica diferenciada dará conta das demandas existentes em nossas escolas? Quais os efeitos da Motivação Docente no contexto escolar na perspectiva inclusiva?

Dessa forma, iniciamos um olhar cuidadoso frente às perguntas que surgiram no decorrer da investigação. Tais situações resultaram em diversas reflexões, oscilando entre as pesquisadoras e os profissionais. Observando a trajetória percorrida, podemos perceber que, independentemente do local em que realizamos a pesquisa, o que importa realmente é o olhar das pesquisadoras e os vínculos que estão agregados nessa construção. O docente precisa ser pesquisador, ser responsável por descobrir o estudante e questionar a sua atuação (MARQUES, 2010). Por considerar a riqueza e o envolvimento vividos em nosso campo de atuação, apoiamos-nos em Campos (1982, p. 164) para entender o entrelaçamento da profissional, da pesquisadora e do espaço da investigação:

Não existe separação entre o dado da pesquisa e o processo de apreensão desse dado. [...] não é mais a distância mantida entre o investigador e a população estudada a garantia da objetividade dos resultados. É justamente a proximidade, a oportunidade de compartilhar o trabalho, que possibilita um teste contínuo de percepção de uns frente a outros.

Baseamos-nos em um terreno sustentado por teóricos por meio de um lastro interpretativo que avista bases nas categorias já referenciadas. Assim, construímos um caminho de averiguação e de análise acerca do tema para melhor arquitetar essa estrutura investigativa. Tal caminho deu-se da seguinte forma: investigação do tema em questão – estudo com princípios do estado do conhecimento e análise de publicações acerca do tema investigado;

descrição do referencial teórico, com base em autores e pesquisas sobre o tema; realização da investigação com os docentes que desenvolveram suas atividades práticas na perspectiva inclusiva; análise dos dados; considerações finais.

No percurso teórico, privilegiamos a base da Teoria da Epistemologia Genética de Piaget e as contribuições da Teoria Sócio-histórica de Vygotsky e suas possíveis relações com o tema da pesquisa. Em relação aos estudos da Educação Inclusiva, sustentamo-nos nos trabalhos de Mazzotta (1973), Jannuzzi (2006), Kassar (2008), Carvalho (2011), Rozek (2010), Baptista e Jesus (2011), Mittler (2003), entre outros. No que se refere à formação de professores, Nóvoa (1995), Tardif (2012), Schön (1995), Sacristán (1998), além de Pimenta (2011) e Carvalho (2011), que permitem um diálogo sobre o tema. As contribuições acerca da observação da Motivação Docente foram de Huertas (2001), Santos (2007), Jesus (1996), Deci e Ryan (2000) e Tapia (2015). Salientamos ainda as contribuições de Freire (1980; 2011) e de Maturana e D'Avila (2009) nos estudos sobre prática docente.

No prosseguimento dessa visão conclusiva, colocamo-nos no campo da pesquisa para observar e colher todas as informações necessárias para a análise dos dados. Apontamos as questões presentes nesta investigação: 1) Como a escola, que assume o compromisso de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, organiza a formação docente?

Reconhecer a formação docente é assumir um compromisso com nossos ideais. Nóvoa (1992) aponta que a formação docente não pode ser vista como algo que acumulamos em nossa carreira. Dessa forma, é condizente analisarmos a formação como um caminho para autocrítica e autoanálise.

Entende-se que a escola, assumindo seu compromisso com os docentes em sua concepção filosófica, ganha em diferentes aspectos. Para Santos, Antunes e Berardi (2008), o pensamento

referente à formação continuada necessita estar conectado ao desenvolvimento de concepções reais, sobretudo para as qualidades pessoais e profissionais. Por isso, não se trata apenas de um modelo de formação continuada para permitir o despertar dos docentes. Sob essa ótica, apostar em uma escuta coerente e plausível faz com que todos os participantes se sintam protagonistas dos processos vividos no campo educacional da instituição em que atuam.

É oportuno salientar que, a partir da análise dos dados e conforme afirma Rozek (2010), a formação docente, em uma perspectiva inclusiva, necessita de um estudo intenso e reflexivo, de uma direção que integre as áreas pedagógica, filosófica, antropológica e histórica, portanto a formação necessita de implicações para se constituir. Moldes formadores possivelmente não conseguirão seus encaixes. Em outras palavras, a formação envolverá os docentes se as concepções estiverem voltadas à realidade educacional. Para tanto, é primordial que os professores tenham uma concepção de Educação voltada aos princípios da Educação Inclusiva.

Neste estudo, a maneira como cada sujeito colocou-se diante de seus relatos aproxima o entrelaçamento das condutas da instituição com os pensamentos docentes. Ao sentir o anseio de nossos participantes, suas vontades, seus envolvimento, suas necessidades e suas inquietações, reafirmamos nossa hipótese: não podemos agir isoladamente em nossas instituições de ensino.

A troca de experiências e o apoio mútuo desenham um percurso formativo para além do espaço de trabalho. Os participantes evidenciam a necessidade de formação continuada em seus espaços profissionais, a qual certamente existe no cotidiano da docência, em consonância com o que foi analisado. Além disso, apontam a urgência de subsídios para desenvolverem um trabalho coerente e comprometido. Essa posição faz referência à responsabilidade

da empatia que precisamos colocar em ação, considerando os apontamentos dos sujeitos da pesquisa.

A segunda questão presente nesta investigação é: 2) Quais são os processos existentes para desenvolver, no docente, as sustentações teórica e prática no trabalho com alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais?

Destacamos, no decorrer do texto, a historicidade da inclusão escolar; de acordo com Coll *et al.* (2004), a visão de escolas inclusivas baseia-se na defesa à diversidade dos estudantes e de seus direitos. Frente a essa constatação, embora consideremos de suma importância o trabalho inclusivo nas escolas, acreditamos que podemos nos debruçar no conceito de escola. A instituição escola foi concebida para atender todos e, de modo equivocado, estamos novamente apontando outras nomenclaturas para as “escolas”.

Os docentes necessitam de espaços que subsidiem suas ações pedagógicas. Os participantes desta pesquisa demonstraram, a partir de suas falas, um comprometimento moral com a inclusão de estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, buscando informação e capacitação para lidar com o outro. Alguns sujeitos apontaram o desejo de ter acesso a materiais prontos, o que supomos que esta seja uma necessidade ocasionada pela insegurança ou até mesmo pela falta de suporte teórico e humano. Vale lembrar que, quando o docente revela algo, faz-se necessário o exercício de escuta, pois assim é possível criar estratégias para a melhoria do trabalho.

Ademais, acreditamos que possamos relacionar nossa prática com nossas escolhas – valendo-nos dos ensinamentos de Piaget e Inhelder (1983) quando estes sustentam que a criança constrói, ao longo de seu desenvolvimento, seu próprio modelo de mundo. A própria ação permite ao sujeito novas aprendizagens. Percebemos que, nessa constatação, em paralelo com o que relataram os participantes deste estudo, destacamos definitivamente a importância da

formação docente e das trocas existentes nesse meio. O docente, assim como a criança, constrói o seu aprender, mas para o desenvolvimento se faz necessária a vivência.

Rozek (2010, p. 150) defende a legitimação de espaços para a construção de projetos e trocas, despertando nos docentes o compromisso com o estudante:

Além disso, penso ser necessário reinventar estes espaços e tempos individuais e coletivos de convivência, de estudo e reflexão, apostando no resgate de sua condição de sujeito, de profissional e de autor de si mesmo. Há necessidade de buscar elementos para as demandas de convívio na diversidade e na diferença.

A terceira questão desta investigação é: 3) Como a escola, que atende todas as crianças, se prepara para o atendimento educacional especializado?

No percurso teórico apresentamos a aprendizagem dos estudantes – preocupação geral dos sujeitos investigados. Kortmann (2003) defende a ideia de que os profissionais da Educação necessitam do reconhecimento dos diferentes tempos dos sujeitos. Certamente, refletir sobre a aprendizagem do estudante gera questionamentos e apontamentos que dão vozes ao fazer colaborativo, com intenções claras de pontes que facilitem o funcionamento e o alcance de potencialidades até então não percebidas.

Todos os participantes apontaram as questões voltadas ao currículo como mais uma preocupação. Partimos da ideia de que não basta abrir mão de alguns conteúdos ou de algumas questões referentes às atividades para fornecermos uma proposta inclusiva satisfatória, necessitamos de mudanças efetivas nos componentes curriculares. Possivelmente seja nessa linha que devemos seguir para novas estratégias funcionais em benefício aos alunos. A partir dos apontamentos de Sasaki (1999), refletimos sobre as melhores

práticas emergentes em Educação e a proposta de aprendizado colaborativo, instruções baseadas em projetos, entre outros.

Na sequência das linhas conclusivas, apontamos o quarto questionamento voltado às metodologias: 4) Será que uma proposta metodológica diferenciada dará conta das demandas existentes em nossas escolas?

Consideramos que essa seja uma inquietação de todos os sujeitos, conforme a análise dos dados. As práticas dialogadas, envolvendo todos os participantes do processo, cooperam para o maior entendimento. Construir uma escola que atenda às demandas de seus participantes submerge em todos os itens trazidos nesta pesquisa. Em consonância com as respostas e observações obtidas nas entrevistas, cremos que as metodologias e estratégias acrescentam à condição do trabalho na perspectiva inclusiva bem como os diferentes apoios que são construídos nesse bojo, tais como: gestão institucional, parceria da família, especialistas, equipe pedagógica, comunidade escolar, professor do atendimento educacional especializado, monitores de apoio, sala de recursos, entre outros. Como apresentado anteriormente, não conseguimos desenvolver um trabalho efetivo de qualidade caminhando sozinhos.

Diante desses apontamentos, acreditamos que os processos acontecem de forma conjunta, inclusive com novos princípios pedagógicos inclusivos. Na oportunidade, muitos estudiosos debruçaram-se nessa perspectiva de atuação. Enriquecemos a consideração sobre as metodologias e estratégias citando Goodwin (2016), que aponta a importância de princípios inclusivos. Para a autora, um dos itens fundamentais nesse processo é o reconhecimento da importância da aprendizagem e do bem-estar das identidades seguras, o qual molda quem somos e o que fazemos mais tarde na vida. Conforme Rozek e Viegas (2012), a abordagem da escola inclusiva considera a reestruturação da escola em termos pedagógicos. Isso quer dizer, não somente metodológico e não

basicamente conceitual. Nesse sentido, obviamente, surge uma nova proposta de ensino em nossas escolas.

Para os docentes, essa visão surge no chão dia a dia. O momento de escuta serve para evidenciar pontos que estão condizentes com a filosofia da instituição e com os princípios profissionais do sujeito. Nesse cenário, surgem questões que não são voltadas à Educação Inclusiva e se notam diferentes posturas entre os sujeitos que aparecem de forma positiva no contexto educacional. Tendo em vista os dilemas vividos, a relação social é uma grande satisfação vista em todos os investigados. A escola em que atuam encontra-se em um caminho de respeito e postura. Todos os entrevistados garantem que seus alunos se tornam diferentes em função da diversidade. Ampliando essa consideração, vale mencionar o cuidado e a verificação do sujeito quanto à sua prática na perspectiva inclusiva.

Para se pensar nos efeitos da Motivação Docente no contexto escolar na perspectiva inclusiva o percurso teórico apresenta autores que sustentam a questão da Motivação Docente, a qual, na perspectiva inclusiva, envolve questões intrínsecas e extrínsecas. Para Huertas (2001), a motivação tem forte ligação com o processo psicológico do sujeito, o que significa que a relação de como o sujeito desenvolve sua prática pode repercutir na sua relação com o outro bem como na aprendizagem.

Muitos participantes pontuaram que a motivação está diretamente relacionada a objetivos internos. Sabemos que a ação motivacional está intimamente ligada ao comportamento humano e, considerando as colocações dos investigados, o fato de ele ter um objetivo, uma meta e amor pela atuação revelam-se no fazer pedagógico. Ademais, os entrevistados colocaram em pauta o planejamento como um apontamento da Motivação Docente, além da relação com o afeto, a serenidade, a sensibilidade e o compromisso com o próximo.

Fundamentalmente, para os participantes, ser um bom docente contempla a ideia de ser um profissional que lida com a diversidade, respeitando todos os alunos, e esses são fatores motivacionais. A relação da motivação com a docência envolve um processo motivacional de forma intrínseca, que se configura como autônoma, interna ao indivíduo, e de forma extrínseca, que visa ao reconhecimento ou ao recebimento de recompensas materiais ou sociais. Existem, ainda, fatores que derivam do foco do ambiente, como evasão e metodologias inadequadas e propostas que não são pertinentes ao contexto educacional inclusivo.

Certamente o trabalho inclusivo na rede regular de ensino desperta inquietações, mas também muitas possibilidades de crescimento intelectual e pessoal. Muitos são os efeitos da Motivação Docente no trabalho inclusivo e, diante da reflexão realizada pelos sujeitos, o fato de o docente estar envolvido, sedento e disponível para as inovações educacionais faz com que os estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais percebam a inclusão realmente acontecendo.

Ao longo das considerações finais, as questões resultantes deste processo geraram novas possibilidades. Diante dos retornos e da interlocução com os teóricos surgem, nesse momento conclusivo, algumas possibilidades na qualidade do trabalho sob a perspectiva inclusiva.

Partimos da ideia de que não basta uma, duas ou três escolas se apresentarem como escolas inclusivas ou a existência de cinquenta instituições com salas de recursos e professores de atendimento educacional especializado à disposição. O arranjo não se faz por meio desse formato imediatista. Um vaso é composto por muitas flores e todas são diferentes. Para que se constitua uma escola que atenda todas as crianças, é necessária a visão de atuação e formação. Sob esse ponto de vista, levantamos algumas ações a serem revistas na Educação Inclusiva:

- I. na chegada do professor à instituição, considerar a proposta inclusiva como ponto fundamental inscrito no Projeto Político Pedagógico e no regimento escolar;
- II. deixar clara a proposta inclusiva de sua instituição;
- III. desenvolver projetos curriculares que oportunizem ações com um viés inclusivo;
- IV. rever ações excludentes de sua instituição, pois a exclusão não colabora com a visão social inclusiva;
- V. esclarecer a forma pedagógica do trabalho inclusivo para todos os alunos e pais;
- VII. não esconder a proposta inclusiva perante resultados satisfatórios de massa;
- VIII. acreditar na inclusão em seus diferentes pontos;
- IX. acreditar na escuta do docente perante os movimentos de sala de aula, o que facilitará a formulação da formação continuada;
- X. desenvolver atividades que permitam que outras instituições possam participar e se engajar nesse processo, assim as instituições não se sentirão isoladas.

Desse modo, também apresentamos algumas colocações pontuais oriundas dos participantes e evidenciadas no decorrer da investigação:

- a satisfação com a participação de uma instituição de referência no trabalho inclusivo;
- a satisfação com o trabalho inclusivo foi visível, mas pontuamos a preocupação frente às demandas curriculares nessa perspectiva, visto que um dos maiores avanços nessa trajetória é a organização de trocas de experiências entre pares e a interlocução de projetos multidisciplinares;

- a formação continuada, pois os sujeitos necessitam ser escutados e autorizados para ir à frente e conduzir uma formação a partir da experiência;
- a preocupação geral por meio da fala dos sujeitos referente ao currículo, à avaliação e à aprendizagem dos alunos;
- a motivação interna, que possibilita força e garra para melhorarem.

Após entrarmos de cabeça nessa história, que envolve conhecimento, trocas de saberes, escolhas e renúncias, constituímos uma tomada de consciência sobre a visão dentro da perspectiva inclusiva. Percebemos que não basta ter vontade, sensibilidade ou empatia. A partir deste estudo, visualizamos que o conhecimento, o estudo e a postura agregados aos pontos trazidos nesta escrita concretizam um dos maiores compromissos de nossa profissão: o respeito à dignidade do outro.

Além disso, não faz história quem só observa, mas quem atua. Para agir na área educacional, diante de tantas novidades, é necessário amar o que se faz. Considerando as respostas dos interlocutores, gostaríamos de salientar que o amor ao próximo e a si mesmo é o principal destaque trazido pelos participantes. Nessa perspectiva, é importante salientar que este estudo não apresenta apenas dados de pesquisa, mas sim um conjunto de posturas pedagógicas e éticas que comunicam ao docente a função da sua escolha.

Concluimos, ainda, que a concepção de inclusão está impregnada em todos os docentes. A capacidade de se envolver revela o entendimento responsável pelas escolhas. Por fim, este trabalho apresenta indagações e vivências. Não acreditamos em sua finalização, mas em um seguimento de possibilidades para novas investigações acerca do tema. Nossa intenção é jamais cair no risco do romantismo dentro da proposta inclusiva.

O fato de amar o próximo repercute como uma ação louvável, mas, realmente, isso não configura nenhuma ação diferente do que Deus nos ensinou. É possível remover discursos excludentes e ações repugnantes da área educacional, desde que a instituição considere a competência, o profissionalismo e a ética como pontos fundamentais em seu ensino.

Referências

AINSCOW, Hugo. **Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge.** London: Routledge, 2015.

ALARCÃO, Isabel. **Professores em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUADO, Luís. **Emocion, afecto y motivacion/emotion, affect and motivation: un enfoque de Procesos.** Espanha: Alianza Editorial, 2005.

ANDREOZZI, Maria Luiza. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 43-75, 2006. Disponível: <https://docplayer.com.br/14029223-Educacao-inclusiva-fracasso-escolar-da-educacao-na-modernidade.html>

_____. Educação e Subjetividade. **Educação e Subjetividade**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 93, 2005.

ASMANN, Hugo. **Reencantar à Educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1999.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAPTISTA, Cláudio. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* (Orgs.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Mazini; ABPEE, 2015.

_____. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Educação e construção do conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Epistemologia genética e conhecimento matemático. *In:* BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Revisitando Piaget.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Ensino e construção de conhecimento.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. **Ser professor é ser pesquisador.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

BLANCK, Guillermo. Prefácio. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação no contexto escolar: implicações para a formação de professores. *In:* SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários.** Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Orgs.). **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procuradora Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Decreto Nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto Nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 11 jan. 2019.

BOSSA, Nádia. **Dificuldades de aprendizagem:** o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Escola e participação popular:** a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. 1982. 608 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, São Paulo, 1982.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

_____. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Editora: Artmet, 2004, v. 3.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLE, Michael; STEINER, Vera John, SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian: 2001. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didacticamagna.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

CORDEIRO, Renata Lopes. **Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da Educação Inclusiva**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2015.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2016. 329 f. Dissertação (Mestrado da Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2016.

DE SOUSA, Dayse Campos. **Psicomotricidade: integração pais, criança e escola**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade. Brasília: Corde, 1994.

DELVAL, Juan. Aprender investigando. *In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Teoria da autodeterminação: Uma macro teoria da motivação humana, desenvolvimento e saúde. *Canadian Psychology*, Toronto, v. 49, n. 3, 2008.

_____. The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 2000.

_____. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**. v. 55, 2000. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf . Acesso em: 22 out. 2021.

_____. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. AL DE MONTREAL Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sasaki. Brasil, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

DORNELES, Beatriz Vargas. Uma perspectiva histórica da aprendizagem. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 4, n. 16, Ano IV, n. 16 fev./abr. 2001.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva**. 2013. 102f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUTOURA, Camila Fumagalli; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. O docente como modelo de relações afetivas motivadoras para aprendizagens positivas. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 79-82, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia. **O cotidiano do professor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMES, Izabel da Silva. **A formação do professor e o atendimento cotidiano dos alunos com deficiência na classe comum de uma escola da diretoria de ensino leste 1 da rede estadual de São Paulo**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Universidade de São Paulo – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOLBERT, Clarissa Seligman; MÜLLER Gessilda Cavalheiro; MORAES, Ana Bossoa. **Inteligência fluída, memória de trabalho e aprendizagem da matemática: uma sondagem através de jogo de regras**. *Dementia & Neuropsychologia*: São Paulo, 2007. v.1.

GOLBERT, Clarissa Seligman. Processos cognitivos na aprendizagem da matemática; habilidade no sistema de número através de jogo matemático. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL, 7, UNIVALE, Itajaí, 2008, **Anais...**, Itajaí, 2008.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena (Orgs.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa Mezzalira. 2008 – Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. *In*: GUZZO, Raquel Souza Lobo;

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (Orgs.). **Psicologia escolar:** identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación:** querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

HUÉ, Carlos. **Bienestar docente y pensamiento emocional.** Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. Escola e Inclusão: é possível o diálogo? *In:* TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (Org.). **Nos limites da ação:** preconceito, inclusão e deficiências. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

_____. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. *In:* JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicoláo. Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, 11, Caxambu, 1998. **Anais...**, Caxambu, 1998.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 2006.

JESUS, Denise Meirelles. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In:* BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles (Eds.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Formação de Professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In:* MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: CAPES/PROESP, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar na escola básica: articulando pela via da pesquisa-ação-crítica a formação de educadores sujeitos de conhecimento. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE UFES**, Vitória, v. 12, p. 87-104, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011.

JESUS, Saul Neves. **Uma nova aula: a didática da escola do século XXI**. Disponível em: http://www.edicoessm.com.br/files/sm_somosmestres/formacao-reflexao/nova-aula-novas_geracoes-didatica-escola-seculo-XXI.pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Estratégias para motivar os alunos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./ abr. 2008.

_____. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Estante Editora: Aveiro, 1996.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução: Regina A. de Assis. 21. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-71, jul./set. 2011.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 46, fev. 2007.

_____. A história do atendimento institucional à infância e à juventude no sul de mato grosso no século XX. *In*: JORNADA do HISTEDBR, 8, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2008, **Anais...**, São Carlos, 2008.

KEBACH, Patricia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. *In*: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KORTMANN, Gilca Maria Lucena. A inclusão da criança especial começa na família. *In*: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAGO, Mara. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LÉVY-LEBOYER, Claude. **La gestion des compétences**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LYRA, Luciana. **A pedagogia da negação**. AEE SMEC. 7 maio 2015. Disponível: <https://aesmec2015.blogspot.com/2015/05/a-pedagogia-da-negacao.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

LURIA, Alexander Romanovitch. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho Infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Sobre Educação Inclusiva para uma escola do século XXI**. 2015. E-Book. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/>. Acesso em: 23 out. 2021.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. A hora da virada. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28 out. 2005.

_____. **Inclusão escolar? O que é? Por quê? Como fazer?** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2016.

MARQUES, Tânia; BECKER, Fernando. **Ser professor é ser pesquisador.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. *In:* MARTÍNEZ, Albertina Mitjás (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social:** novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; ALBUQUERQUE, Augusto Parras. Inclusão escolar e subjetividade social da escola: relações e possibilidades. *In:* BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Diversidade e cultura de paz na escola:** contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; REY, González Fernando. O operacional e o Subjetivado na Aprendizagem Escolar: Pesquisas e Reflexões. *In:* MARTINEZ, Albertina Mitjás; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem:** a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e Política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; D'AVILA, Ximena Yanes. **Habitar humano:** em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2009.

MATURANA, Humberto *et al.* **Matriz ética do habitar humano**. 2009. Disponível em: <https://www.slideshare.net/fabiopedrazzi/maturana-humberto-matriz-etica-do-habitar-humano>. Acesso em: 23 out. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar**. 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. **Educação Escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Trabalho docente em formação de professor especial**. São Paulo: E.P.U., 1973.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí. (2011).

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

_____. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, jul. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. State of knowledge: concepts, purposes and dialogues. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento...pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, Delcia (Org.) **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Pessoas, trabalho e motivações. In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 26 out. 2021.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995a.

_____. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

ORRICO, Hélio Ferreira. **A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental.** 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2011.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva.** 2014. 187 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Vale da Sapucaia, Porto Alegre, 2014.

PÉREZ GÓMES, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Monica Gather (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 1937.

_____. **Inteligencia y afectividad.** Buenos Aires: Aique Grupo Editos, 1954.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.

_____. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1965.

_____. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1941.

_____. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas.** Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978a.

_____. **O fazer e o compreender.** São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978c.

_____. **Abstração reflexionante:** relações lógicas-matemáticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Sobre a pedagogia.** Título original: De La Pedagogie. Casa do psicólogo. 1998.

_____. **Seis estudos de psicologia.** 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. **A imagem mental na criança.** Porto: Livraria Civilização Editora, 1966.

_____. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança conservação e atomismo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PIENTA, Ana Cristina Gipiel. **Aprendendo a ser professor:** dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Curitiba: PUCRS, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNIO, José Carlos. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares nacionais para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. **Deficiência como Iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. Deficiência como Latrogênese. *In*: MARTÍNEZ, Albertina MITJÁNS; TACCA, Maria Carmen **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. São Paulo: Alínea, 2011.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

ROSA, Suely Pereira da Silva. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2003.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial**. 2010. 117 f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ROZEK, Marlene. **Curso de sem limites**. Palestra. Porto Alegre: Colégio Santa Doroteia, 2014.

_____. **Subjetividade, formação e educação especial**. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos *et al.* A motivação na Educação: Abrindo fronteiras para a Porto Alegre. *In: Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional*, Porto Alegre, 2006, **Anais...**, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Revista Sumária**, Porto Alegre. 2007. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/vida-adulta-processos-motivacionais-e-diversidade>. Acesso em: 23 out. 2021.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 47, jan./abr. 2008.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; SCHMITT, Rafael Eduardo. O processo motivacional na educação universitária. *In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; RODENNBUSCH, Camila de Barros; NASCIMENTO, Nívia Margaret Rosa Nascimento. Processos Motivacionais de Professores no Ensino Superior. *In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

SCHMITT, Rafael Eduardo. O processo motivacional na educação universitária. *In*: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2. ed Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Paraná, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Londres: Kindle Edition, 1995.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A prática pedagógica na Inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SIMON, Marinice Souza. **Professores e paradigmas em transição: saberes, rupturas, limites e desafios**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SPAGNOLO, Carla. **Formação continuada de professores e projeto prouca: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BATISTA, Anelice da Silva. Onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Editora átomos e Alínea, 2011.

STEINER, Vera John; SOUBERMAN, Ellen Sylvia Scribner. Posfácio. *In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Pessoas, Trabalho e Motivações. *In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Ángel Boza. A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial**: em direção à Educação Inclusiva. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação e inclusão**: perspectivas desafiadoras. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013.

TAKASE, Daniele Gonzalez Agnani. **Formação continuada de professores no âmbito da inclusão: diversidades e adversidades**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Tradução de Sandra Garcia. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TIMM, Edgar Zanini. Refletindo sobre a motivação docente: sou professor, porque isso me faz bem. *In: SANTOS, Bettina Steren; CARREÑO, Ángel Boza. A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação** educativa. São Paulo: Loyola, 2002.

WARR, Peter. A national study of nonfinancial employment commitment journal of occupational. **Psychology**, n. 55, 1982. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8325.1982.tb00103.x>. Acesso em: 26 out. 2021.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. **Obras Escondidas: fundamentos de defectologia**. Madri: Antônio Machado, 2012. v. 5.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Referências consultadas

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.).

Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAES, Salete Campos de Moraes. **Educação inclusiva:** diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PERRENOUD, Phillipp *et al.* Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. *In:* PERRENOUD, Phillipp *et al.* (Orgs.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1987.

_____. **Nascimento da inteligência.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar y convivir en la cultura global:** las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 21, n. 73, 2000.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



Motivação docente nos processos inclusivos: um olhar para rede regular de ensino vem descrever um estudo realizado no contexto escolar, que promove uma discussão entre as questões motivacionais docentes na atuação do trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais e / ou deficiências. Compreendemos que o fazer pedagógico ocorre pela via do pertencimento, competência e autonomia, no entanto, necessitamos de trocas de saberes em nossas formações continuadas para produzirmos inquietações que promovam transformações, com o intuito de remover barreiras atitudinais que, dessa forma desconsiderem o processo inclusivo. Evidencia-se nesta obra, não apenas dados de pesquisa, mas sim um conjunto de posturas pedagógicas e éticas que comunicam o fazer, pensar e refletir docente em uma perspectiva motivacional inclusiva.

