

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Fabiano Pires da SILVA, Instituto Federal de São Paulo
Ana Paula de FREITAS, Universidade São Francisco
Eixo 6: A formação de professores na perspectiva da inclusão
facefet@hotmail.com

1. Introdução

A política de inclusão escolar implantada no Brasil (BRASIL, 2008) garante a inserção de alunos com deficiência na rede regular, todavia, o acesso ao conhecimento escolar ainda é um desafio a ser vencido (FERREIRA, 2006; CAIADO; LAPLANE, 2009). Ao focalizar a formação docente, os estudos indicam que os professores se sentem despreparados para assumirem em suas salas de aula os alunos com deficiências (SILVEIRA, ENUMO E ROSA, 2012; FREITAS, et al, 2014).

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou refletir sobre a constituição do professor no contexto da educação inclusiva. Vigotski (2012) assume o princípio da natureza social e histórica do desenvolvimento humano. Para o autor, os sujeitos se constituem não só pela via biológica, mas porque estão imersos em um mundo social e cultural. E, neste mundo, por meio das relações que vão estabelecendo com outros sujeitos, com a ideologia e a cultura, vão se constituindo. Tais relações não são diretas, mas mediadas por instrumentos e signos criados pelo homem. Tomando como base a referida noção sobre constituição do sujeito, o objetivo geral do estudo é compreender como professores da educação básica estão se constituindo no contexto da educação inclusiva. Os objetivos específicos são: conhecer o que pensam os professores que atuam com os alunos com deficiência sobre a política nacional de educação inclusiva em vigor e como tal política tem influenciado seu trabalho docente; investigar, a partir das concepções que os professores têm sobre o aluno com deficiência e sobre o trabalho com este aluno, como tem sido as relações destes professores com seus alunos com deficiência.

2. O Contexto da Pesquisa

O estudo orienta-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (MINAYO, 2010) e do método histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000, 2007). Foi realizado em quatro, de sete escolas públicas de educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) de um município no interior do estado de São Paulo. Todas as escolas foram convidadas a participar do estudo, mas foram selecionadas as quatro que tinham alunos com deficiência matriculados. Cinco professoras que atuam na sala regular, sendo três pedagogas (professoras Ana, Enia e Marta), uma licenciada em

matemática (professora Eliana) e uma formada em pedagogia e em letras (professora Maria), concordaram em participar da pesquisa que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Dessas cinco, apenas Ana possui especialização em Educação Especial.

Os dados foram construídos mediante a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2010), realizadas com cada professora durante o horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) no ano de 2014. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas. Após a leitura atenta dos dados obtidos, foi possível identificar temas comuns abordados pelas docentes e que permitiram responder aos objetivos propostos neste estudo. Nesse contexto, os dados foram organizados em dois eixos temáticos: 1. Políticas de educação inclusiva e trabalho docente; 2. Trabalho docente, alunos com deficiência e práticas pedagógicas. As análises, em consonância com o método histórico-cultural, foram realizadas de maneira explicativa, ou seja, não apenas descrevendo os fatos, mas buscando estabelecer relações que constituem os acontecimentos em curso.

3. A constituição docente na perspectiva histórico-cultural

As políticas públicas no âmbito da Educação Inclusiva têm gerado muitos desafios para a escola e seus atores. Dentre eles, encontra-se a questão da formação dos professores que, em sua maioria, sentem-se despreparados e sem apoio para assumirem em suas salas de aula os alunos com deficiência. Nesse sentido, busca-se discutir neste trabalho como os professores tem se constituído no contexto das políticas educacionais inclusivas e quais as implicações dessa política para a atuação docente.

A partir da tese de Vigotski (2000) sobre a natureza social do desenvolvimento humano é possível compreender que a constituição docente vai ocorrendo nas/pelas relações que estes vão estabelecendo ao longo da vida – com a família, com seus professores, com seus alunos, com as condições oferecidas pelo sistema educacional – relações estas que permitem aos professores se (re) conhecerem e, terem formas de atuação diferenciadas. Sobre esta questão, Fontana (2000, p. 222) afirma que:

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam através dos outros. Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecer como “pessoas”.

A autora afirma que dialeticamente, em um mesmo indivíduo, existe a relação de dois lugares sociais, o mesmo e o outro. Segundo Fontana (1997, p. 69): “Estudar o

sujeito implica, desse modo, estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito”. Assim, a compreensão do mesmo e do outro necessita da significação por meio dos signos para que essas relações sejam possíveis. Essas relações se estabelecem por uma dinâmica de interações que são constituídas pela cultura ao longo da história. Para Fontana (1997, 2000) nós somos o que somos através dos outros, por meio das relações sociais mediadas por vários atores sociais. A autora reflete sobre a prática pedagógica cotidiana, estudando um grupo de seis professoras e aponta que o trabalho docente vai se constituindo nas interações de constituição mútua do eu e do outro (subjetivo).

Nogueira (2013) busca problematizar como a implantação de propostas educacionais afeta e constitui o trabalho docente. Segundo a autora, a atividade do professor situa-se e é mediatizada pelos instrumentos técnico-semióticos, tais como, leis e prescrições na área da Educação. Argumenta que para Vigotski (2000), a atividade mediadora de uso de instrumentos e signos, é a base para o desenvolvimento cultural.

Conforme explicita Vigotski (2000), um signo, meio de relação externa, se transforma em meio interno de influência sobre si próprio ocorrendo o processo de mediação semiótica. Neste contexto, o autor formulou a lei geral do desenvolvimento – as funções tipicamente humanas aparecem no desenvolvimento do indivíduo em dois planos – no plano interpsicológico (social) e depois no plano intrapsicológico. Tomando por base tais proposições, Nogueira (2013) vai tecendo suas argumentações para problematizar a constituição docente. Afirma

[...] nas atividades realizadas pelos adultos na contemporaneidade estão presentes inúmeras formas de atividade simbólica, correlacionadas às formas concretas de inserção e participação destes sujeitos no seu mundo social e, de modo especial, no mundo do trabalho. (NOGUEIRA, 2013, p. 129).

Nogueira (2013) reflete sobre quais e como os instrumentos técnico-semióticos podem intermediar o trabalho do professor. Assim, há um conjunto de produtos da cultura e da vida no trabalho, tais como, as prescrições e regras do ofício, o uso de procedimentos, técnicas de ensino e materiais específicos, entre outros, que intermedeiam a atividade docente. Para contribuir com as reflexões as quais se propõe, a autora apresenta depoimentos e entrevistas realizadas com professores, sobre as prescrições advindas de programas e propostas educativas. Tendo como hipótese de que o trabalho docente está sujeito à mesma lei geral de desenvolvimento elaborada por Vigotski (2000), é preciso considerar de que forma os instrumentos técnico-semióticos disponibilizados por uma proposta educativa podem ser apropriados e quais são os desdobramentos, ou seja, como o professor pode organizar seu trabalho e o de seus

alunos. Com base nas análises realizadas, é possível constatar que as propostas educativas e seus procedimentos são apropriadas de diferentes maneiras pelos professores e explicitam o “movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre o que há de singular e universal, neste gênero de atividade profissional” (NOGUEIRA, 2013, p. 144).

Como já mencionado, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem trazido implicações significativas para a formação e o trabalho docente. Deste modo, pesquisadores contemporâneos têm buscado problematizar tais implicações e os modos como os professores compreendem a referida política e as concepções que têm sobre alunos com deficiência.

Estudos apontam a pouca formação do professor para atuar com alunos com deficiência. Ferreira (2006) evidencia um despreparo dos professores do ensino regular para lidar com alunos que apresentam deficiência ou mesmo para aqueles que trazem em sua história marcas de um fracasso escolar.

Freitas e Monteiro (2010), analisando a prática pedagógica de um professor no contexto da educação infantil, constataram que este demonstra acreditar que seu aluno com deficiência não tem as mesmas possibilidades de aprendizagem dos demais e, portanto, precisa de um tratamento diferenciado, que se traduz em práticas de ensino minimalistas e simplificadas. As autoras ainda constaram que a escola, de maneira geral, procura formas de incluir o aluno, tais como, ter um professor de apoio, simplificar tarefas, entre outras; todavia estas formas ainda parecem insuficientes.

Freitas *et al* (2014, p. 68) refletem sobre as possibilidades de constituição de uma aluna com deficiência intelectual, que frequenta a escola regular, a partir da imagem que seus educadores têm dela. As autoras constatarem que a falta de formação dos professores acaba sendo traduzida em medo, angústia e receio para lidar com o aluno com deficiência.

Vitta, Vitta e Monteiro (2010) apresentam a percepção sobre a educação inclusiva de doze professores da educação infantil divididos em três grupos: escolas especiais, escolas regulares com aluno com deficiência e escolas regulares sem aluno com deficiência. Os professores acreditam que a criança com deficiência intelectual possui mais dificuldade do que as crianças com deficiência física. O estudo constatou que as escolas não estão preparadas para lidar com o alunado com deficiência: faltam estrutura física, recursos materiais e humanos, este último em relação à formação do professor.

Com base na fundamentação teórica e estudos citados são apresentados a seguir os resultados da pesquisa realizada.

4. Resultados e Discussões

A análise dos dados, conforme anunciado anteriormente, centrou-se em dois eixos: 1. Políticas de educação inclusiva e trabalho docente; 2. Trabalho docente, alunos com deficiência e práticas pedagógicas. Embora estejam apresentados separadamente, entende-se que estão imbricados, visto que o processo de constituição docente é perpassado pelos acontecimentos focalizados em cada eixo.

4.1. Políticas de educação inclusiva e trabalho docente

Os dizeres dos professores sobre as políticas de educação inclusiva dão indícios do conhecimento que eles têm sobre elas, bem como, sobre a implicação destas para o seu trabalho.

As docentes Ana e Eliana acreditam e concordam com a inclusão de crianças deficientes no ambiente escolar nas salas regulares, reconhecem que é importante e válido para todos os alunos a convivência, as trocas e as relações que são estabelecidas entre eles. Em relação ao conhecimento das políticas de inclusão escolar, as docentes sabem que existem, mas não conhecem todas as leis. Entretanto, mencionam alguns direitos que deveriam ser garantidos pelas leis, tais como, o apoio especializado.

Ana: É uma coisa muito válida. Eles fizeram várias leis, só que não pensaram em como fazer essa inclusão. [...]. Eu acredito na inclusão, só precisa trabalhar muito ainda para que ocorra uma inclusão de qualidade. [...]. Algumas, por que eu terminei a pós em Educação Especial e sei algumas leis, mas não muitas. [...]. Então, eu sei que tem as leis, a criança tem direito a ser incluído, de ter apoio se for necessário, só que eu particularmente não fui atrás, mas eu sei que tem direito.

Eliana: Eu acho que por um lado é muito bom, porque nós percebemos uma evolução nesses alunos, eles acabam evoluindo, você percebe isso, nem que seja, somente para sociabilização, você percebe isso. [...]. E sobre a inclusão em si, eu não sou contra. Ela deve acontecer sim. [...]. Conheço (refere-se à política de inclusão escolar), mas, se for para relatar todas eu não lembro, mas sei que a criança tem direito a um acompanhante junto com ela, tem toda uma estrutura para ajudá-la. Só que isso é só no papel. E nós não temos onde recorrer. [...]. Enquanto na teoria está tudo muito bonito, na realidade ainda falta muito para ficar condizente com a teoria.

Padilha; Oliveira (2013) e Jannuzzi (2012) discutem que as políticas de educação especial, nas últimas décadas, são pautadas em um modelo econômico neoliberal e isto, se traduz em pouco investimento à educação para as classes minoritárias, como é o caso das pessoas com deficiência. Deste modo, a inclusão escolar, na prática, não tem ocorrido, pois a forma como o sistema de ensino tem se organizado não prioriza a heterogeneidade de alunos em sala de aula. Os dizeres das professoras dão indícios de

que no cotidiano da escola a inclusão escolar não ocorre na forma da lei e isso acaba interferindo no trabalho docente.

A falta de formação para atuar com os alunos com deficiência, faz com que as professoras busquem auxílio de forma autônoma.

Enia: Eu penso que é uma roubada. É complicado. [...]. É muito complicado. Eu lamento quando vejo que eles colocam alunos deficientes em sala regular [...]. Eu procuro fazer o que tem de melhor para a criança. Eu busco informação na internet, com minhas amigas que trabalham com crianças deficientes. É o que eu tenho feito de melhor, e tem dado resultado. [...]. Eu procuro fazer o que tem de melhor para as crianças.

Fontana (1997), ao discutir a constituição docente, diz que o professor se constitui em relação a outro e torna-se capaz de perceber suas características, de delinear suas peculiaridades pessoais e profissionais, de diferenciar interesses próprios das metas alheias e de formular julgamentos sobre si e sobre o seu fazer. Assim, os dizeres de Enia nos dão indícios de que o impacto da chegada de alunos com deficiência na sala de aula, faz com que ela se mobilize pela criança, buscando suas possibilidades como professora para lidar com este aluno. A docente percebe que a inclusão é um problema e se sente triste com a forma como vem sendo conduzido esse processo. Todavia, nota-se que a professora Enia sabe qual é o seu papel ao afirmar que para ela o que interessa é o que fazer com a criança.

As docentes Eliana e Maria apontam como dificuldades a falta de recursos humanos e materiais.

Eliana: [...] Agora, por outro lado, falta estrutura para o professor em sala de aula, falta recurso, falta alguém no apoio, porque a criança precisa ir ao banheiro, ele não pode deixar a sala, então nesse ponto é falho, mas a inclusão em si, acho que ela acaba fazendo a criança evoluir. O aluno que foi colocado em sala regular ele acaba evoluindo. Falta o apoio em termos de profissional, porque o professor, não é profissional especializado para atender e trabalhar com aluno deficiente, às vezes ele não tem orientação nenhuma para trabalhar e recebe uma criança deficiente, e ninguém te oferece um apoio, uma orientação ou uma ajuda. E você não acaba atingindo muito no desenvolvimento da criança por faltar orientação, falta saber como lidar com a situação [...].

Maria: Só que está faltando; não tem estrutura adequada, para que ela (a inclusão escolar) aconteça, para que ela flua, de acordo com os objetivos propostos. [...] Não tem estrutura física. Não tem estrutura psicológica. A minha experiência é com Síndrome de Down, e a lei determina que esse aluno tenha uma pessoa para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades. E durante os dois anos que trabalhei com ele, raramente tinha estagiária. E quanto tinha a pessoa não tinha formação para realizar o trabalho com ele, a formação era em outras áreas, além de não ter experiência. A dificuldade maior é essa. [...]. Nós precisamos desse profissional especializado, para que ele nos ajude a entender esse aluno especial, com suas características. [...]. O professor deve estar bem preparado para certas atitudes, porque certos

comportamentos podem assustar. A inclusão é para todos; qualquer criança deficiente tem direito, assim como poderíamos atuar sem medo. [...]. Nós docentes ficamos um pouco mexidos emocionalmente falando. Isso considerando que no primeiro dia de aula, recebemos a informação que temos um aluno com Síndrome de Down. O que eu vou fazer? Eu acredito nisso, seria muito bom a presença de um psicólogo para nos mostrar o que esse aluno consegue desenvolver e avançar em seu desenvolvimento.

As docentes Maria e Eliana revelam o pouco conhecimento que têm em relação às possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência e, por isso, sugerem a necessidade de outros profissionais, como psicólogo, na orientação do trabalho pedagógico mais consciente e multidisciplinar. Conforme estudos realizados por Vitta, Vitta e Monteiro (2010) e Freitas et al (2014), nota-se que a necessidade das professoras em buscar auxílio para lidar com o aluno com deficiência, pode estar atrelada a falta de conhecimento sobre quem é o aluno com deficiência e sobre a questão do ensino.

A insegurança em relação ao trabalho desenvolvido devido à falta de formação, conforme discutido por Freitas et al (2014) e Ferreira (2006), é apresentada na fala da professora Maria.

Maria: Eu enquanto profissional, queria ter um alicerce, uma base para os meus anseios, as minhas dúvidas, as minhas dificuldades. É assim que devo fazer? É esse o caminho? Eu gostaria de ter um orientador específico para direcionar o meu trabalho docente. Porque eu não tenho essa formação, para ajudar essas crianças deficientes. Nós nos sentimos inseguras. Nós nos guiamos mais pela intuição, por leituras, por trocas de experiências com colegas, mas tudo isso é pouco para nós ajudarmos a criança em seu desenvolvimento. [...].

Deste modo, é possível perceber pelas análises realizadas que as políticas de educação inclusiva têm impactado a constituição docente no contexto da inclusão escolar.

4.2. Trabalho docente, alunos com deficiência e práticas pedagógicas

Para Vigotski (2012) a pessoa com deficiência tem possibilidades de desenvolvimento que não são dadas pelo fato biológico, mas sim pelas condições sociais e culturais oferecidas e disponibilizadas ao longo da vida, que contribuem com o desenvolvimento do psiquismo. Para o autor, a escola não deve focalizar a deficiência em si, mas sim as possibilidades de desenvolvimento, buscando caminhos e meios auxiliares para que o aluno com deficiência possa aprender.

A professora Enia demonstra não ter clareza sobre quais são estes caminhos diferentes, embora mencione que é preciso “cuidados especiais”.

Enia: Eu não vou te dizer que é uma pessoa igual as outras crianças, não é. Você tem que ter um cuidado diferente. Trata-las diferente. Esse diferente que digo não é na maneira, sendo mais enérgico, maltratando.

[...]. Então, ela tem que ter um cuidado especial. Eu não posso dizer que vou tratar igual aos outros não. Quem diz isso está blefando, porque não tem como tratá-las iguais. Depende da deficiência. [...]. Então precisa de cuidados especiais, depende do tipo de deficiência que a criança tem para você saber como vai tratar.

A professora Maria afirma gostar de trabalhar com pessoas com deficiência, no entanto, revela uma baixa expectativa em relação à aprendizagem de seus alunos.

Maria: Eu acho que eu deveria trabalhar na APAE, eu gosto. Meu pai era deficiente. Então, quando chega alguém deficiente, eu sinto um carinho muito grande eu gosto. Para mim é muito importante, dentro de uma sala de aula. Não são todos os professores que aceitam. Tem professores que não gostam porque sentem muita dificuldade. Eu também tenho. Eu procuro uma forma, um meio de pelo menos a criança dar um sorriso. A criança sai daqui feliz. Às vezes ela não queria ir embora, ela queria ficar aqui. [...] Não podemos deixar de admitir que ele tem suas limitações. Isso já foi comprovado que ele tem uma limitação. Que ele possui um desenvolvimento particular. [...] Ele tem sim condições de aprender dentro das suas limitações. Nós temos que ver as potencialidades dele. O que ele pode desenvolver. [...] Tem coisas que vai conseguir desenvolver, tem coisas que não.

Nota-se que a concepção sobre o aluno com deficiência foi sendo formada em Maria, a partir também de suas experiências como filha de um pai deficiente. Para Vigotski (2000) o sujeito se constitui nas/pelas relações intersubjetivas. Em relação às possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, Maria acredita que há possibilidades, mas dentro das limitações da deficiência. Assim, ela demonstra ter uma concepção mais biologizante da deficiência, ou seja, a deficiência é aquilo que falta, que limita e é dada pelas condições orgânicas (VIGOTSKI, 2012).

Por um lado, os dizeres das professoras mencionam as dificuldades, as limitações e o cuidado especial. Esta concepção sobre a deficiência é constituída historicamente, como mostram os estudos de Peranzoni e Freitas (2000) e Jannuzzi (2012). Por outro lado, as professoras revelam uma preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Ana: Eles precisam de uma atenção especial, atividades especiais para que ocorra a aprendizagem, mas é muito lenta e tem que usar diversas maneiras diferenciadas, por que ficar no mesmo método não vai adiantar. [...] Intervenção aluno-aluno, sentar junto, fazer junto, por que o professor só fica na frente da lousa falando e ou aluno só ouvindo eles não vão conseguir, precisa muito de corpo a corpo. Atividades concretas, não somente abstratas, e sentar junto, fazendo intervenção. Eu faço muita intervenção individual, eu com eles. ”

A fala da docente Ana mostra que compreende que os alunos com deficiência precisam de outros caminhos para aprenderem. Nas palavras de Vigotski (2012) é possível que este desenvolvimento ocorra por outros meios, com instrumentos técnicos-semióticos disponibilizados pela cultura. Neste relato há pistas de que a docente Ana busca atuar junto a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus alunos, quando

afirma “sentar junto, fazer juntos”, demonstrando que compreende a importância do outro para o processo de aprendizagem. Segundo Vigotski (2007), a ZDP é uma área intermediária entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, sendo que a primeira trata do desenvolvimento que o indivíduo já possui, e a segunda trata do desenvolvimento que o indivíduo atinge quando em situações de cooperação ou partilha, com o auxílio de uma pessoa mais velha ou mais experiente. Por outro lado, a docente afirma “atividades concretas, não somente abstratas”, demonstrando assim não privilegiar em seu trabalho as atividades que poderão acionar as funções psicológicas superiores e como afirma Vigotski (2007, p. 102) “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Em outro momento, a fala da docente Maria demonstra indícios de que as intervenções também ocorrem em sua prática pedagógica com atividades diversificadas e de cooperação que possibilitem o estabelecimento das relações entre os alunos culminando na aprendizagem.

Maria: É mostrar para ele que através de atividades diversificadas que ele tem como se desenvolver, tem como participar do seu aprendizado. Acredito na inclusão para um ajudar o outro, as outras crianças têm muito a ganhar com isso, um enriquece o outro. As crianças aprendem juntas.

Nos dizeres da professora Enia é nítida a preocupação em relação à aprendizagem dos seus alunos com deficiência. Ela faz pesquisas sobre conteúdos e metodologias de ensino para atuar com esses alunos. Entretanto, nota-se que a docente também prioriza atividades mais concretas em detrimento das atividades abstratas ao referir o trabalho com alfabetização a partir de figuras, recortes e colagem.

Enia: Eu penso muito. Eu fico pensando como vou fazer com aquela criança no dia seguinte. Todos os dias eu tenho que pensar como vou trabalhar com ela, o que vou poder dar de atividades. Por exemplo: se gosta de figuras, recortes e colagem, se vai poder trabalhar a parte da alfabetização. Cada caso é um caso, quando eu chego em casa para preparar a aula para os outros, tem criança que não posso preparar igual. Cada caso é um caso para pesquisar, ler, entender preparar as aulas.

Nas falas das docentes Ana e Enia, notam-se que as condições de trabalho em termos de quantidade de alunos interferem no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Ana: Eu tento diferenciar, mas não é fácil. Tenho na sala 27 alunos, vários com laudo e tenho auxiliar para me ajudar e nós tentamos fazer um trabalho diferenciado com eles, só que nem sempre é possível. [...]. Eu trago jogos, atividades concretas, sento junto, a auxiliar também senta junto com os alunos e nós vamos fazendo, mas não é sempre que dá e nem sempre é possível. Tem dia que consegue, tem dia que não.”.

Enia: É árduo. [...]. Você ter uma sala e ter que lidar com as diferenças, e mais uma diferença da criança deficiente. Já teve ano que tive dois, três deficientes na mesma sala. É complicado. É cansativo.

A fala da docente Enia se assemelha a da docente Ana em relação a ter vários alunos com deficiência em sala o que prejudica de certo modo o desenvolvimento de todos os alunos e a prática pedagógica do professor.

Em outro momento, a docente Enia relata uma situação típica do sistema neoliberal em relação à busca de resultados, de alcance de metas, o que também permeia o trabalho docente e de certa forma retira do professor outras formas de trabalho pedagógico devido ao controle realizado pelo coordenador pedagógico.

Enia: Os outros te chamando, querendo saber resultados, por que temos que dar resultados. A minha coordenadora me pede resultado, é muito complicado.

A docente Eliana relata a dificuldade com o trabalho em relação à pouca orientação recebida.

Eliana: Mesmo sem orientação, é assim que nós vamos vendo as possibilidades de fazer um trabalho pedagógico que ajude as crianças a evoluir e se desenvolver.

Nota-se que o trabalho docente das professoras entrevistadas tem sido influenciado pela chegada dos alunos com deficiência em sala de aula e, assim, relatam as dificuldades enfrentadas, tais como, lidar com a heterogeneidade de alunos em sala, apresentar resultados positivos dos alunos, conhecer as diferentes deficiências, trabalhar com atividades contextualizadas e tendo poucos recursos materiais e pedagógicos.

Os dizeres das professoras sobre as dificuldades que encontram ao lidarem com os alunos com deficiência e sobre os modos como tem enfrentando essa realidade dão indícios da constituição docente no contexto da inclusão escolar. Conforme discutido por Fontana (1997, 2000) o professor vai se constituindo em meio a trama de relações do cotidiano escolar. Para Nogueira (2013) as leis e prescrições intermedeiam o trabalho do professor.

Conclusões

As políticas de inclusão escolar estão influenciando o trabalho docente e os modos de constituição do professor, ora porque colocam as professoras em contato com a realidade do que falta à escola, ora porque as mobilizam na ação pedagógica do ensino aos alunos com deficiência. As professoras lidam com sentimentos contraditórios, se por um lado se sentem receosas e despreparadas para ensinar o aluno com deficiência, por outro lado, demonstram saber qual deveria ser o seu papel diante do aluno.

As professoras buscam caminhos para possibilitar que seus alunos participem das atividades escolares, todavia, demonstram compreender a aprendizagem como algo que depende do desenvolvimento e, que, portanto, os alunos com deficiência acabam tendo poucas possibilidades de aprendizagem em decorrência de seus comprometimentos orgânicos.

Assim, a constituição docente no contexto da educação inclusiva vai ocorrendo por meio das relações entre os docentes e as concepções sobre o aluno com deficiência, que vão sendo apropriadas por eles ao longo da história, bem como, a partir da maneira como as políticas de educação na perspectiva inclusiva, vão sendo implantadas na escola e mediatizam o trabalho das professoras. Compreende-se ainda que se faz necessário propostas de formação docente no âmbito das licenciaturas e da formação continuada que focalizem o trabalho pedagógico voltado para a diversidade de alunos em sala de aula. No caso específico dos alunos com deficiência é preciso que a formação docente viabilize caminhos para 'quebrar' o paradigma de trabalho pedagógico centrado em práticas minimalistas e, muitas vezes, desprovidas de sentido.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Parcerias na Educação Inclusiva. In: 5º Simpósio Internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente, 2009, Uberlândia, MG. 5º Simpósio Internacional, Uberlândia, 2009, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC20.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154.

FONTANA, R. A. C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. In: Educação & Sociedade: Vigotski – o manuscrito de 1929: Campinas. n. especial. v. 17, p. 221-234, jul., 2000.

FONTANA, R. A. C. Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FREITAS, A. P. de; et al. O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas. Revista Comunicações. Piracicaba, n. 2, p. 67-81, jul.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-UNIMEP/COMUNICACOES/v21n02/v21n02a06.pdf>>. Acesso: 17 set. 2014.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu, MG. Anais da 33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2010, p. 1-14. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

JANNUZZI, G. de M. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 211p.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407p.

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas Pedagógicas como Instrumentos Técnico-Semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.) Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 125-150. Ser. Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papyrus, 2013. p. 17-57.

PERANZONI, V. C.; FREITAS, S. N. A evolução do (pré)conceito de deficiência. Cadernos de Educação Especial. V. 02, n. 16, 2000. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/02/editorial.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

SILVEIRA, K. A., ENUMO, S. R. F., ROSA, E. M.. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, 18(4), pp. 695-708, 2012.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia concreta do homem. Educação e Sociedade. Número Especial, 71. Campinas, 2000, p. 21-44.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de Professores de Educação Infantil sobre a Inclusão da Criança com Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, p. 415-428, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 mar. 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – V: fundamentos de defectología*. Tradução J. G. Blank. Madri: Machado, 2012. 391p.

VYGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem: texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Col. Textos de Psicologia.

VYGOTSKY, L. S. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 7. ed., 2007, p. 31-50. Col. Psicologia e Pedagogia.