

O pensar, sentir e agir de uma professora do Ensino Médio sobre a Educação Inclusiva

The thinking, the feeling and the acting about the inclusive education of a teacher of high school

Marcia Raika e Silva Lima¹

Resumo: As linhas teóricas deste estudo apresentam reflexões sobre as significações de uma professora sobre a escolarização de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Médio. O objetivo consistiu em compreender o que revelam as significações constituídas por professor de Ensino Médio sobre a Educação Inclusiva de alunos PAEE. É um estudo qualitativo, que apresenta como base teórico-metodológica a teoria histórico-cultural. Para a materialização deste trabalho, optamos pela base analítica dos dados coletados e registrados no estudo os Núcleos de Significação. Consideramos que as análises desvelaram que a professora de História, ao vivenciar o processo de escolarização de alunos PAEE diante do contexto da Educação Inclusiva, dá novas significações à sua atividade de docência, transformando seu pensar, sentir e agir.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva. Alunos público-alvo da educação especial. Ensino Médio.

Abstract: The theoretical lines of this study presents reflections about the meanings of a teacher about the schooling of special education students - PAEE in high school in the context of inclusive education. The objective consisted in: to comprehend what the meanings constituted by a high school teacher about the inclusive education students (PAEE) reveals. This is a qualitative study, which presents the socio-historical theory as a theoretical-methodological basis. For the materialization of this academic study, we opted for the analytical basis of the data collected and recorded in the study: the Cores of Meaning. The analyzes showed that the History teacher revealed that when experiencing the process of schooling PAEE students, in the context of inclusive education, in the context of inclusive education, gives new meanings to their teaching activity, transforming their thinking, feeling and acting

Keywords: Special and inclusive education; Special education students; High school.

1. Doutora e Mestre em Educação/UFPI. Especialista em Educação Inclusiva e Especial com ênfase em Neurociência/ FARMAT. Professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, campus Caxias-MA. Atua como Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede UNESP/UEMA Líder do grupo de estudos e pesquisas em educação especial e inclusiva-GEPEEI marciaraika@hotmail.com

Introdução

Aprendizagem e o desenvolvimento de alunos PAEE: as relações sociais como basilares nesse processo

No contexto histórico sobre o processo social e educacional de pessoas PAEE² é possível identificar transformações. Ao revisitarmos literaturas que apresentam o cenário histórico da educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), desde a Idade Antiga aos dias atuais, identificamos períodos de exclusão e de inclusão desse grupo especial de pessoas.

Nas análises de Mazzotta (2005), há evidências de que as pessoas com deficiência passaram por momentos de exclusão total do contexto social. As justificativas para tal exclusão eram dos mais diversos motivos, como aqueles evidenciados por aspectos físicos, cognitivos e comportamentais àqueles oriundos de cultos que purificavam a alma, pois a deficiência era considerada impura e as pessoas deveriam ser eliminadas.

Após o século XV, com o avanço da Ciência, as pessoas com deficiências passaram a ser internadas em hospitais gerais e em sanatórios, como solução encontrada diante do contingente humano que perturbava a nova ordem social. Prioste, Raíça e Machado (2006, p. 14) especificam que essas pessoas passaram a ser motivos de estudos, pois prevalecia a compreensão “[...] na hereditariedade, tanto das deficiências quanto das características socialmente indesejáveis”.

Nas discussões, tendo por base as linhas de tempo acerca da educação de alunos PAEE, encontramos os estudos de Vygotski (1997, 2007, 2008, 2009), com contribuições teóricas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. No entanto, destacamos, uma de suas coletâneas, “Fundamentos da Defectologia”, que contempla estudos a respeito do desenvolvimento da pessoa com deficiência e a escola especial.

Com base nessa obra, Vygotski (1997) já realizava estudos sobre os processos de exclusão pelas quais as pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais eram relegadas ao abandono, aos sacrifícios, aos homicídios e a outras formas de exclusão, propondo uma educação que considerasse a superação da deficiência. Para o autor russo, essa superação deveria ocorrer em espaços sociais e educacionais, pois “[...] construir

2. Em trechos da escrita deste texto utilizamos a expressão “pessoas PAEE”, quando descrevemos sobre períodos em que não se pensava na educação delas, sobretudo, nos períodos em que se evidenciavam a sua exclusão. Em outros trechos da escrita, escrevemos “alunos com PAEE”, para evidenciar períodos em que já se presenciava a educação deles.

todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não diminuir as dificuldades que derivam do defeito, e, sim, dar atenção a todas as forças para compensá-lo [...]” (Vygotski, 1997, p. 47, tradução nossa)³.

Vygotski (2007) ensinou que, se almejamos o perfeccionismo na atividade com alunos PAEE, devemos olhá-los não somente como pessoas que apresentam limitações, mas que essas limitações sejam motivações, estímulos para impulsioná-los à socialização, à aprendizagem. Ao realizar estudos com pessoas com deficiências sensoriais e mentais, o autor apresentou conhecimentos revolucionários para o seu tempo quanto ao movimento de segregação pela qual essas pessoas estavam submetidas, e teceu críticas à escola especial para alunos com deficiências (1997, 2007):

Sem dúvidas, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera nociva, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. Neste ambiente tudo alimenta o defeito, tudo fixa no cego, na sua cegueira e o ‘traumatiza’ precisamente nesse ponto. [...]. Por sua natureza, a escola especial é antissocial e educa a antisociabilidade. [...] A outra medida consiste em derrubar os muros de nossas escolas especiais (Vygotski, 1997, p. 84, tradução nossa).⁴

Com base nessa assertiva, consideramos que Vygotski (1997) reafirmava o seu pensamento revolucionário quanto à educação de alunos PAEE, pois já desenhava, imaturamente, a proposta da Educação Inclusiva. Ao criticar a escola especial, inferia que ela não favorecia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, reduzindo as atividades e os conhecimentos que não propiciavam condições adequadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pelo contrário, limitavam essas características do ser humano, apresentando-lhe uma realidade fácil de

3. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a lá supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo.

4. Sin embargo, lá escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto com el ambiente normal, aísla al ciego y lo sitúa em un microcosmos estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado a su medida, donde todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada em común com el mundo normal em el que debe vivir el ciego. En lá escuela especial se crea muy pronto una atmosfera rancia, un régimen de hospital. El ciego se mueve dentro del estrecho âmbito de los ciegos. En este ambiente, todo alimenta el defecto, todo fija al ciego em su cegueira y lo ‘traumatiza’ precisamente em ese punto. [...]. Por su naturaleza, lá escuela especial es antissocial y educa lá antisociabilidad. [...] La otra medida consiste em derribar los muros de nuestras escuelas especiales”.

conviver, sem prepará-los para as adversidades, para os conflitos sociais.

Esse autor (1997) sinalizou a compreensão de uma base teórica e prática relevante para o conhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiências, pois defendia a importância das relações sociais para a formação e o desenvolvimento delas. Para ele, não se pode pensar em sucesso ou fracasso na aprendizagem quando se considera apenas os aspectos orgânicos das pessoas com deficiências.

Na obra *Fundamentos de Defectologia*, Vygotski (1997), ao avaliar o desenvolvimento de pessoas com deficiência, contribuiu satisfatoriamente para a produção de novas significações acerca da aprendizagem e desenvolvimento delas. Essa obra despertou estudos e reflexões críticas que possibilitaram, no nosso entendimento, o surgimento da Educação Inclusiva, temática que tem sido motivo de debates e de críticas na atualidade.

Atentamos para o fato de que Vygotski (1997), no final da década de 1920, criticava a clínica diante da intervenção quanto à deficiência das pessoas. Para ele, a clínica não dava conta de explicar a natureza das deficiências e, conseqüentemente, as práticas realizadas não eram suficientes para o desenvolvimento dessas pessoas porque selecionavam os grupos com base nos aspectos negativos, e “[...] qualquer pessoa compreende que nada é mais indesejável que a seleção de acordo com as particularidades negativas”⁵ (Vygotski, 1997, p. 110, tradução nossa).

A análise crítica da literatura de Vygotski (1997) sobre as diferenças sociais cometidas às pessoas com deficiências podem ter suscitado benefícios para a educação delas, ao trazer à tona a importância das relações sociais como essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento desse público. Esse autor afirmava que “[...] o ensino e a educação de crianças cegas e deficientes devem ser planejados como um problema de educação social; tanto psicológica como pedagogicamente se trata de um problema de educação social” (Vygotski, 1997, p. 60, tradução nossa)⁶.

Na década de 1990, em contraposição aos diferentes movimentos que excluía as pessoas com deficiência ou diferentes do campo educacional, surge o movimento de Educação Inclusiva. Este, não surgiu ao acaso, Glat e Blanco (2009, p. 26) destacam que nas últimas décadas “[...] os profissionais da educação especial têm se voltado para a

5. Cualquier persona comprende que nada más indeseable que lá eleccion de acuerdo com las particularidades negativas.

6. “La enseñanza y lá educación de los niños cegos y deficientes deben ser planteadas como un problema de la educación social; tanto psicológica como pedagogicamente se trata de um problema de educación social.”

busca de novas formas de educação escolar como alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino”.

Como vimos afirmando, as significações constituídas pelas pessoas acerca da Educação Inclusiva de alunos PAEE vêm mudando ao longo dos períodos históricos. E, na atualidade, elas são convocadas a acompanhar as condições socioeconômicas e culturais da demanda social, criando, sobretudo, condições para que esses alunos aprendam e se desenvolvem em ambientes sociais e possam participar, ativamente, nos diferentes setores da sociedade.

O processo de desenvolvimento social por meio do qual a educação de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação foi se constituindo, é possível constatar que as condições sociais desveladas para esse público tiveram ganhos significativos. Com salienta Lima (2016), no processo de escolarização de pessoas com deficiência existiram períodos de exclusão total deles, mas, atualmente, evidenciamos discussões sobre o seu processo de inclusão, na escola regular, apesar de incipiente.

Com essa assertiva da autora (2016), ressalta-se que em relação à unidade dialética que envolve a exclusão e a inclusão, que caracterizam cenários não somente de pessoas PAEE, mas, daquelas menos favorecidas economicamente, Sawaia expressa que a dialética:

Inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência Sawaia (2012, p. 9).

Convergindo para essa compreensão acerca da dialética inclusão e exclusão, consideramos que a Educação Inclusiva evidenciada nas escolas está fadada apenas à inserção, isto é, os alunos PAEE estão na escola, dentro da sala de aula, mas não têm a atenção e o acompanhamento de que necessitam para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Os alunos com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação ao serem apenas inseridos na escola regular, tornam-se passíveis de dificuldades para a aprendizagem, de exclusão e, conseqüentemente, de descaso no processo de escolarização. Sem alcançar êxito educacional, evadem da escola, pois não veem motivações para continuarem os estudos pela falta de condições de atendimento as suas especificidades físicas, comportamentais e/ou mentais.

Apreendemos, com o exposto, que a educação escolar na perspectiva inclusiva foi mediada por movimentos de exclusão e de inclusão. Esses movimentos devem ser considerados quando se deseja compreender as significações sociais que mediaram a escolarização de alunos PAEE, isto é, a constituição histórica da educação desse grupo especial de estudantes. Ensejamos, também, nos estudos de Vygotski, a importância das relações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, bem como encontramos respaldo em sua obra (1997) que o torna ousado para sua época ao principiar, mesmo que de forma incipiente, contribuições para o surgimento da Educação Inclusiva.

A constituição do humano e a psicologia histórico-cultural: compreendendo a inclusão escolar como condição social

Para a produção deste trabalho, nos orientamos nas categorias teóricas historicidade, mediação e significado e sentido, que foram explicadas com base nos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia histórico-cultural. Acrescentamos ainda que, para realizarmos a análise das categorias teóricas, nos ancoramos na compreensão de homem e de constituição do desenvolvimento humano.

Como base central para os aportes teóricos e metodológicos desse estudo, fundamentamo-nos em Vygotski (2008, 2009), pois reconhece que o homem é “[...] uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo” (Vygotski, 2009, p. 34).

Esse autor (2004, 2009) evidencia a historicidade como categoria necessária e basilar para o desenvolvimento do seu método de análise e a considera como categoria dialética que se propõe a explicar o movimento de constituição do homem enquanto ser social, histórico e cultural. Além disso, a condição sócio-histórica se torna essencial para a análise da constituição do ser humano e determinante “entre o que ele quer para si e o que ele é chamado a fazer em decorrência dos seus papéis sociais que lhe são atribuídos” (Araújo, 2015, p. 49).

Na verdade, a historicidade se apresenta como categoria para entendermos o movimento do pensar, sentir e agir da pessoa mediada pela realidade objetiva em que está envolvida. Trata-se de um processo que necessita estar mediado pelas relações sociais e que foi evidenciado na análise que apresenta a professora investigada, nos aspectos que demarcam sua singularidade na sua relação com o todo.

Resgatamos a relevância da historicidade, por entendê-la como essencial para explicar os diferentes processos de desenvolvimento social e profissional que permearam as análises das significações docente reveladas sobre sua constituição como professora e de tornar-se professora de Educação Inclusiva. Para isto, partiu-se da compreensão da gênese da relação da professora com alunos PAEE, ou seja, foi possível conhecermos a história da professora, sua constituição enquanto professora, suas significações acerca da atividade de ensino- aprendizagem de alunos PAEE, suas motivações iniciais, as relações que foram se constituindo dentro e fora da escola, que nos possibilitaram à compreensão desse objeto de estudo, isto é, a Educação Inclusiva de alunos PAEE no Ensino Médio.

Outra categoria que apresentou relevância neste estudo foi a mediação, por compor o processo analítico para explicar os fenômenos estudados, pois também possibilita conhecer a constituição do homem pelas múltiplas determinações. A mediação determina que analisemos como homem e mundo se constituem dialeticamente.

A constituição do ser humano mediado pela apropriação do contexto sócio-histórico e cultural implicam na construção interna da realidade que se torna externa ao homem, evidenciada diante da vinculação do processo de internalização da realidade objetiva. No entanto, essa internalização não está relacionada à mera assimilação mecânica da realidade objetivada pelo homem, mas à reconstrução e transformação dessa realidade. Isto acontece na análise de Vygotski (2009), no uso dos signos, na compreensão de que uma operação que antes era uma atividade externa ao homem agora passa a existir internamente.

Nessa direção, ainda com base nos estudos de Vygotski (2009), reconhecemos que as funções psíquicas elementares e superiores se manifestam nas relações sociais e que os signos se tornam decisivos no desenvolvimento geral do ser humano. Essas relações que evidenciam o homem como ser sócio-histórico se realiza pela mediação da cultura. E é por meio desta, que o homem desenvolve as funções da linguagem, do pensamento, dos afetos, bem como outras funções psicológicas superiores e processos psicológicos.

A importância da categoria mediação para análise do nosso objeto de estudo, se evidenciou por entendermos que o processo de significação é social, histórico e cultural e se constitui nas múltiplas determinações, isto é, nas relações mediadas pela professora investigada em diferentes espaços sociais, como na família, na comunidade e na escola em que realiza seu trabalho. Essas considerações são desveladas quando a participante narra que tinha uma compreensão preconceituosa das pessoas com deficiências, pois seu primeiro contato com uma delas foi quando a viu praticando furto, mas, que, na sua atividade profissional teve a oportunidade de lecionar para esse

grupo especial de alunos transformando, assim, suas significações acerca do processo social e educacional deles.

Nessa relação de categorias já evidenciadas, destacamos os significados e sentidos. Ao fazermos uso dessas categorias, realizamos movimento dialético que parte do elemento mais estável, que é a palavra significada, às zonas mais fluídas, que são os sentidos. No estudo dessas categorias, embasamos na unidade dialética pensamento e linguagem, visto que é na análise dessa unidade que há possibilidades para a compreensão do desenvolvimento da consciência humana. A esse respeito, Vygotski (2009, p. 398) identificou no significado da palavra a unidade do pensamento e da linguagem e considerou que o significado “[...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”.

Vygotski (2009) depreende, ainda, que a linguagem está relacionada à formação da sociedade, da humanidade e do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. A linguagem constitui marco nesse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Outro autor estudioso da escola de Vygotski, Luria (2001), compreende que a palavra ao se vincular aos instrumentos e signos presentes na sociedade constitui a representação dos significados em um processo de comunicação. Neste movimento, a palavra expressa a consciência do homem na relação com a realidade objetiva, revelando parte do pensamento humano sobre essa realidade.

Destarte, fala e pensamento constituem-se numa relação dialética e, que, para entendermos a fala de alguma pessoa não devemos nos contentar apenas com as palavras ditas, é fundamental que entendamos o seu pensamento, sempre emocionado (Vygotski, 2009).

É possível compreender que, enquanto o significado é social e expressa à generalidade da realidade, o sentido é particular a cada pessoa e consiste em aspectos intelectuais, afetivos e volitivos, pois como descreve Vygotski (2009, p. 465) o sentido de uma palavra consiste na “soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Os sentidos são constituídos a partir dos resultados das vivências particulares das pessoas, assim, o sentido além de ser particular, é construído nas e pelas atividades diárias de cada pessoa.

Com base no que foi apreendido sobre significado e sentido, afirmamos que os sentidos produzidos pela participante da pesquisa acerca da Educação Inclusiva de alunos PAEE se constituíram ao longo da história vivida por ela antes e depois de

conhecer esses alunos. Especificamos que a constituição de sentidos por ela é algo particular, próprio dela, é o que pode expressar sua subjetividade, constituídos nas suas vivências, mas, que também expressam contradições.

Com o exposto, sobre o estudo das categorias historicidade, mediação e significados e sentidos fica evidente as contribuições que elas assumem na análise e interpretação das significações constituídas pela participante sobre a Educação Inclusiva de alunos PAEE na escola de Ensino Médio. Todas essas categoriais relacionam-se para possibilitar a explicação do objeto de estudo dessa pesquisa.

Constituição de zonas de sentidos da professora produzidos antes e depois de conhecer alunos PAEE

Esse estudo, recorte da pesquisa de Doutorado em Educação, teve como participante a professora Vargas⁷, com formação em História e que tinha alunos PAEE em salas de aula. Com ela realizamos entrevistas narrativa e reflexiva, com a finalidade de analisar as significações que constituía acerca da Educação Inclusiva desses alunos no Ensino Médio. A escola *locus* da pesquisa foi o CEMTI Projetando a Educação⁸, uma escola que pertence à rede pública estadual de ensino do Piauí, funcionando nos turnos da manhã e da tarde com a última etapa da Educação Básica.

Optamos pela abordagem qualitativa, pois por meio dela é possível interagir com os participantes, de modo a possibilitar que o entrevistado e o entrevistador possam trocar informações à medida que a pesquisa seja desenvolvida. É nessa relação social que o entrevistador se propõe a ouvir e a construir um entendimento com base nas palavras dos participantes. As relações sociais implicam em um mínimo de duas pessoas permutando significados (Vygotski, 2007).

Para nos aproximarmos do movimento de apreensão das significações objetivadas no estudo, tivemos como embasamento as categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Elas nos possibilitaram compreender as mediações que determinam a produção de significados e de sentidos de Vargas. Além das categorias, recorreremos aos fundamentos teóricos que nos possibilitaram embasar a discussão que aborda questões do universal, do particular e do singular que também constituem a subjetividade da professora.

7. Nome fictício denominado pela pesquisadora autorizado pela participante da pesquisa.

8. Nome fictício, para zelar pela identidade da escola.

Os instrumentos e as técnicas para produção e registro dos dados utilizados foram as entrevistas narrativa e reflexiva. E, para análise e interpretação dos fatos e dos acontecimentos narrados pela professora, fizemos uso da proposta dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015). Por meio da análise e da interpretação dos Núcleos, apreendidos a partir das orientações dessa proposta analítica, produziu-se as condições para atingir o objetivo deste estudo que consistiu em: compreender o que revelam as significações constituídas por professor sobre a Educação Inclusiva de alunos PAEE no Ensino Médio.

Os núcleos de significação e suas etapas de análises

Tendo por referência os Núcleos de Significação para análise e interpretação dos dados registrados na pesquisa, especificamente para se compreender as zonas de sentido que a professora constituía sobre educação de alunos PAEE na escola de Ensino Médio, utilizamos os seguintes movimentos para chegarmos as três etapas essenciais que constituem esse processo analítico: os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação.

Em outras palavras, para iniciarmos o movimento de análise dos Núcleos de Significação identificamos os pré-indicadores. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 230), os pré-indicadores “[...] São em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para organização dos Núcleos”. Por sua vez, nesta etapa, consideramos, no *corpus* empírico das duas entrevistas (narrativa e reflexiva), as palavras, as frases ou expressões que se destacaram e que carregavam sentimentos, emoções, da totalidade do ser a professora Vargas. Para potencializar a identificação dos pré-indicadores⁹, os objetivos e a questão norteadora da pesquisa foram basilares na condução da realização da leitura das narrativas.

Tendo em vista a formação dos pré-indicadores, seguimos para a etapa de identificação dos indicadores. Nesta, aglutinamos os pré-indicadores considerando critérios de similaridade, complementaridade e contraposição dos fatos e das contradições desveladas nas narrativas da professora entrevistada.

No último movimento, a etapa da constituição dos Núcleos de Significação, o pesquisador retoma o processo de síntese, para abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores. Ao chegarmos a essa etapa, no processo de organização dos Núcleos de Significação, elaboramos as zonas de sentido tendo por base

9. Os pré-indicadores são marcações em **negrito** de trechos das narrativas analisadas no estudo.

as contradições, bem como as transformações que permearam os significados e os sentidos produzidos pela professora de História.

Ressaltamos que apenas as palavras de Vargas, transcritas após entrevistas narrativas, não nos possibilitaram condições para alcançarmos as significações propostas no objetivo do estudo. Dessa forma, consideramos necessário ir além do que estava aparente por meio das palavras faladas, para apreendermos suas zonas de sentido. Inferimos que isso se fez necessário, pois, na proposta de análise que realizamos, devemos estar cientes de que na base da análise psicológica são apreendidos os significados das palavras que expressam partes do pensamento, assim como os sentidos que expressam os fatos psicológicos vividos.

Em conformidade com esse preceito, torna-se possível assimilarmos que, diante da dimensão que se assevera a análise dos significados e dos sentidos, e entendendo que estamos nos constituindo a todo o momento, o processo analítico em tela está sempre mediado por novas significações, visto que somos seres em constituição, assim, sempre temos outros significados e sentidos para serem analisados. Esse constante tornar a ser está relacionado à nossa capacidade de apreender apenas as zonas de sentidos constituídas pela professora Vargas frente a Educação Inclusiva de alunos PAEE no Ensino Médio, e de não sermos capazes de identificar todos os sentidos constituídos por ela.

Experiência da docente com a Educação Inclusiva: compreensão diferenciada de alunos PAEE

Por meio dos Núcleos de Significação evidenciamos as mediações que expressam quem é essa professora e como ela se constituiu como tal na atividade que realiza com a Educação Inclusiva, em escola de Ensino Médio. Nesse entendimento, apresentamos o Núcleo “O ‘jogo de cintura’, da professora, para incluir alunos PAEE: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidade para a Educação Inclusiva” que foi constituído da articulação de cinco indicadores¹⁰ que exprimem os diferentes sentidos constituídos por Vargas acerca da Educação Inclusiva diante das condições objetivas e subjetivas que encontra nas relações sociais, familiares e educacionais. Nesse estudo, apresentamos o indicador: A professora passa a ter uma com-

10. Para melhor compreensão do processo analítico em tela, sugerimos a leitura das seções 6 e 7 da Tese de Doutorado intitulada **MEU MUNDO CAIU!** As Significações de uma Professora de Ensino Médio acerca da Atividade de Ensino Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, defendida no ano de 2016. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged2/index/pagina/id/8403>.

preensão diferenciada em relação aos alunos PAEE por meio de sua experiência com a educação escolar na perspectiva inclusiva.

Convém esclarecer que nesse indicador analisamos que, antes de Vargas ter a experiência de trabalhar com alunos PAEE, os sentidos produzidos por ela eram de discriminação e de menosprezo, o que fica bem especificado no seu relato:

E antes, posso te afirmar que antes dele ser meu aluno aqui no Projeto a Educação, eu tinha uma visão diferente dele. Sabe por quê? Porque eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência. Eu já o vi uma vez, em um comércio próximo da minha casa, em que a dona do comércio o pegou, digamos assim, subtraindo coisas. Depois, aqui no Projeto a Educação, é que eu vim entender o que acontecia.

Nesse trecho da narrativa, Vargas revela sentimento de insegurança para lidar com alunos PAEE antes de conhecê-los, ao afirmar: **“Eu não sabia que ele tinha limitação, deficiência”**; e **“vi uma vez subtraindo coisas”**. Entretanto, quando passa a ter esses alunos em sala de aula, suas significações sobre eles se transformam. Inferimos que esse pensamento de Vargas, antes de ter contato com tais alunos, está arraigado no pensamento que muitas pessoas têm na atualidade, de que são inaptos ao convívio social. Vygotski (1997) compartilha do entendimento de que a educação de pessoas com deficiências deve acontecer em escolas regulares e teceu críticas severas aos padrões estabelecidos pela sociedade, pelos quais estigmatizavam pessoas como anormais, por suas características individuais.

Constatamos que Vargas, antes de conviver com alunos com deficiência na sua atividade profissional, produzia significados diferentes daqueles que elabora nos dias atuais. Essa mudança de significações está revelada nas palavras a seguir:

Eu busco ter uma interação muito boa, quando eu o via de longe, eu achava que ele não tinha problema nenhum [referindo-se à deficiência intelectual], tanto é que quando eu o vi aqui na escola pela primeira vez, eu disse: “Vixe, aquele menino que estava furtando coisa no supermercado!” Foi a primeira impressão que tive. [...]. Que o que eu tinha da rua de onde a gente morava. Depois que eu conheci de perto o Vyni¹¹, e aí mudou a minha visão. Percebi que ele estava fazendo aquilo porque estava sendo mandado pelos outros (Entrevista Reflexiva).

Após vivência com alunos com deficiência em sala de aula, a professora teve possibilidades de produzir novas significações sobre eles e passa a revelar sentidos de que eles são passíveis de ser influenciados, pois, para ela, **“as pessoas se utilizam**

11. Nome fictício para zelar pela sua identidade do aluno.

do Vyni”, “algumas pessoas se aproveitam dele”, porque “ele não tem a noção da maldade das pessoas”.

Essa forma de pensar, de sentir e de agir de Vargas está em conformidade com o que está revelado nos estudos de Toassa (2011) sobre emoções e vivências, pois consideramos que a experiência da referida professora com alunos com deficiência se transformou em vivência. Isso fica evidente, pois a convivência com esses discentes se torna satisfatória, a ponto de que Vargas, ao se apropriar de conhecimentos específicos para a Educação Inclusiva, troca a sala de aula regular pela Sala de Recursos Multifuncionais. Esta sala é específica para o atendimento educacional especializado-AEE para educandos PAEE. Ademais, esse tipo de sala está dentro das escolas regulares e atendem o aluno público-alvo da educação especial no turno contrário ao do ensino regular, e as atividades realizadas objetivam a complementação e/ou a suplementação das atividades desenvolvidas na sala de aula em que o aluno está incluído.

Demonstramos com o exposto, que a referida professora foi afetada positivamente com a Educação Inclusiva, motivo que a fez atuar profissionalmente apenas com alunos PAEE. Essa situação foi indicada por ela, ao revelar que:

Quando vim para o CEMTI Projetando a Educação foi... foi exatamente porque estes dois alunos [referindo-se a alunos surdos] tinham vindo para estudar o Ensino Médio aqui. [...] **a mãe da menina se sentiu muito angustiada quando ela chegou aqui e a escola não tinha uma sala de AEE.** Aí ela (a mãe da aluna) ligou para a SEDUC perguntando por que não mandavam uma Sala de Recursos Multifuncionais. [...], aí eu **vim** [...] mesmo só para prestar um auxílio para, para... a **Nete**¹². Quando eu cheguei aqui, a coordenação da escola perguntou se eu não me interessava em vir ficar lotada aqui, **para tentar sanar a dificuldade entre os professores e os meninos surdos e com outras deficiências** e consegui meu remanejamento para cá como professora do AEE, novamente. **E foi aí que começou com a Educação Inclusiva,** e a educação geral **aqui na escola** (Entrevista Narrativa).

Ao propormos entender as significações que levaram Vargas à realização de atividades que possibilitavam a inclusão escolar de alunos com PAEE, recorreremos às explicações de Toassa (2013), de que o desenvolvimento da consciência é um processo, ao mesmo tempo racional, emocional e afetivo, ligado à vida real das pessoas. Dito isso, analisamos que, no seu processo de constituição enquanto professora de Educação Inclusiva, Vargas foi afetada por sentimentos positivos que a levaram a construir novas significações sobre essa educação.

12. Nome fictício para zelar pela identidade da discente.

Ao analisar *a compreensão diferenciada* de Vargas em relação aos alunos com PAEE, tivemos de nos aproximar das zonas de sentido dela, produzidas antes e depois de conhecer esses discentes. Antes de conhecê-los, significou-os como inaptos ao convívio social e, depois de ter contato com ele, como alunos que necessitam de mediação do professor para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Tendo feito essas análises sobre a compreensão de Vargas acerca da Educação Inclusiva de alunos com PAEE na escola de Ensino Médio, inferimos que as significações sobre esses alunos pela participante foram se transformando à medida que ela passou a conviver na escola com esse grupo especial de alunos.

Considerações reflexivas

Para materialização desse estudo tivemos como embasamento a compreensão de que o homem se constitui cultural e historicamente e dito isto, ressaltamos a importância das relações sociais na produção das significações da professora Vargas. As condições objetivas e subjetivas que ela vivenciava na sua atividade profissional com a Educação Inclusiva foram basilares para que pudéssemos analisar as zonas de sentidos que constituía a respeito dos objetivos que almejávamos alcançar.

Com a finalidade de apreender a essência do objeto estudado, assim como as múltiplas determinações que constituíam o ser, o fazer e o sentir da professora Vargas diante da sua atividade profissional e fazia dela professora inclusiva, apropriamo-nos das ideias de Vygotski (2007, 2009), que nos propiciaram assimilar que os significados e os sentidos são construções que medeiam à interpretação e a transformação da realidade; e nos fundamentaram nas categorias historicidade, mediação, significado e sentidos para apreendermos acerca da dimensão subjetiva da professora diante do contexto da Educação Inclusiva.

Mediadas pelos Núcleos de Significação, reverberamos que o motivo da atividade desenvolvida pela professora participante é eficaz, pois, ao realizar ações inclusivas, isto é, atividades que possibilitem que os alunos PAEE participem, sejam incluídos nas atividades escolares e se apropriem da cultura sistematizada na escola regular, o faz respeitando suas singularidades e particularidades, e, dessa forma, possibilita-lhes condições de serem compreendidos como alunos com potenciais.

Sendo assim, podemos especificar que Vargas, transformou seu pensar, seu sentir e seu agir diante da Educação Inclusiva, ao narrar sobre quando identificou esses alunos em sala de aula e depois de ter tais alunos em sala. Consideramos que ela,

inicialmente, demonstrou sentimento de frustração, de angústia ao saber que tinha alunos PAEE em sala de aula, mas, após conviver com eles em sala de aula, constrói novos significados e sentidos diante da compreensão de quem são e de como eles alunos aprendem. Confirmando, assim, a tese de que a vivência de professores do Ensino Médio com alunos PAEE pode produzir significados e sentidos acerca da atividade de ensino aprendizagem que possibilitam a inclusão escolar.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqg4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2015.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 26, n. 2, 2006, p. 222-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2015.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**. v. 45, n.155, jan./mar. 2015, p. 56-75. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 fev. 2013.

ARAÚJO, L. C. O Essencial é invisível aos olhos: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. Dissertação (Mestrado em Educação). 179f. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 03 mar. 2016.

GLAT, R; BLANCO, L. de M. Educação especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 15-35.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIOSTE, C; RAIÇA, D; MACHADO, M. L. G. **10 questões acerca da Educação Inclusiva da pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. Vozes, 2001.

Recebido em: 6 de dezembro de 2023
Aprovado em: 13 de dezembro de 2023