



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANGELA MENEGHELLO PASSOS

**UMA PROPOSTA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES
DOCENTE EM SALA DE AULA COM PERSPECTIVAS DE
SER INCLUSIVA**

ANGELA MENEGHELLO PASSOS

**UMA PROPOSTA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES
DOCENTE EM SALA DE AULA COM PERSPECTIVAS DE
SER INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P289p Passos, Angela Meneghello.

Uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva / Angela Meneghello Passos. – Londrina, 2014.

131 f. : il.

Orientador: Sergio de Mello Arruda.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educação inclusiva – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Professores e alunos – Teses. 4. Deficientes visuais – Educação – Teses. 5. Educação matemática – Teses. I. Arruda, Sergio de Mello. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 51:37.02

**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos 27 dias do mês de março do ano de 2014, na sala MUSEU DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE LONDRINA do Centro De Ciências Exatas, desta Universidade, às 14:00 horas, reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, composta por Dr.Sergio De Mello Arruda, Dra. Celia Regina Vitaliano, Dr. Eder Pires De Camargo, Dra. Marcia Cristina De Costa Trindade Cyrino e Dr. Marcio Akio Ohira. A reunião teve por objetivo julgar o trabalho da estudante ANGELA MENEGHELLO PASSOS sob o título: ""UMA PROPOSTA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES DOCENTE EM SALA DE AULA COM PERSPECTIVAS DE SER INCLUSIVA"". Os trabalhos foram abertos pelo professor Dr. Sergio De Mello Arruda. A seguir, foi dada a palavra à estudante para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu a Doutoranda, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua APROVAÇÃO. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

A estudante deverá reformular seu trabalho conforme estabelecido no Artigo 58 do Regulamento dos Programas de Pós-graduação Stricto sensu, no prazo de 30 (trinta) dias:

() SIM (X) Não

Se houver alteração no título do trabalho, informar o novo título abaixo:

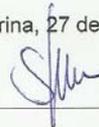
Obs.: Este documento não deve conter rasuras ou corretivo e deve ser preenchido de forma legível.

Londrina, 27 de Março de 2014.

PRESIDENTE

Dr. SERGIO DE MELLO ARRUDA

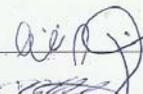
UEL



TITULARES

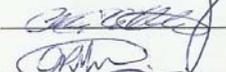
Dr. EDER PIRES DE CAMARGO

UNESP-IS



Dr. MARCIO AKIO OHIRA

UENP



Dra. CELIA REGINA VITALIANO

UEL



Dra. MARCIA CRISTINA DE COSTA TRINDADE CYRINO

UEL



Ao meu esposo Luiz Fernando e aos meus filhos
João Paulo e Ana Helena: graças de Deus
e alegria do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu o dom da vida, por tudo que sou e tenho, e pela Sua graça contínua.

À minha família, em especial aos meus pais pela educação, motivação e presença constante; e à minha irmã Marinez Meneghello Passos pelas discussões, acompanhamento e vibração em relação a esta jornada.

Ao meu orientador – Sergio de Mello Arruda – que confiou no meu propósito e com maestria conduziu os trabalhos.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática ou “Grupo das Quartas” da Universidade Estadual de Londrina, pelas oportunidades de discussões, reflexões e aprendizados.

Aos professores e colegas de pós-graduação, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

À instituição à qual realizei a coleta de dados e a todos os sujeitos de pesquisa, que acreditaram na minha proposta de investigação.

Ao Osmar Henrique Moura da Silva, pois sua contribuição foi fundamental para que se tornasse realidade a materialização da estrutura representativa das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva.

Aos professores doutores Eder Pires de Camargo, Célia Regina Vitaliano, Virgínia Iara de Andrade Maistro, Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino e Márcio Akio Ohira, que se disponibilizaram a ler minha tese e a contribuir com sua composição.

Enfim, a todos que de uma forma ou outra fizeram parte da minha história de vida, deixando contribuições para a realização desta pesquisa.

Nas adversidades, cresço.
Com a graça de Deus,
torno-me gigante.

PASSOS, Angela Meneghello. **Uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva**. 2014. 131 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Esta tese apresenta uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva, tendo como suporte teórico um instrumento denominado matriz 3x3. Essa matriz, desenvolvida por Arruda, Lima e Passos (2011), permite compreender as ações do professor em sala de aula com base nas relações com o saber, o ensinar e o aprender. A principal questão que norteou esta investigação foi: Que relações docente é possível evidenciar em uma sala de aula com perspectivas de ser inclusiva? Os procedimentos metodológicos se basearam na análise textual discursiva, a partir da qual se desenvolveu uma análise de cunho qualitativo. Nesta investigação também foram realizados alguns comparativos quantitativos relacionados aos dados coletados. O objeto de estudo foi a análise de aulas e de entrevistas de professores e também de estudantes com e sem deficiência visual em uma sala de aula regular de uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico da região norte do Paraná. Entre os resultados proporcionados por esta investigação estão: a evidência de que ocorre um acréscimo das tarefas docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva; a necessidade de ampliação do instrumento desenvolvido por Arruda, Lima e Passos (2011) para acomodar as novas relações docente; a constatação de que a presença do deficiente muda a configuração da sala de aula e essa alteração no processo educacional estimula a preocupação do professor com a aprendizagem e faz com que ele se volte mais para a dimensão social das relações com o saber. Por fim, foi possível concluir também que esta investigação vem ao encontro da necessidade de produção científica nacional em relação ao processo inclusivo de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, evidenciando significados e caracterizando aspectos próprios da ação docente na educação inclusiva.

Palavras-chave: Relações docente. Matriz 3x3. Educação inclusiva. Análise textual discursiva. Formação de professores.

PASSOS, Angela Meneghello. **A proposal for the analysis of teaching relations in an classroom leaning towards inclusiveness.** 2014. 131 p. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematical Education) – State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This thesis presents a proposal for the analysis of teacher relationships in the classroom with the prospect of being inclusive, having as theoretical support an instrument called the 3x3 matrix. This matrix, developed by Arruda, Lima and Passos (2011), allows us to understand the actions of the teacher in the classroom based on relationships with knowledge, teaching and learning. The main question that guided the investigation was: What teaching relations can be evidenced in a classroom with prospects of being inclusive? The methodological procedures were based on discursive textual analysis, from which developed an analysis of qualitative nature. In the investigation, comparative quantitative studies were made in relation to collected data, linking this study to previously published studies that use the same instrument. The object of the project was to analyze lessons and interviews of teachers and students, with and without visual impairment, in a regular classroom of a technical and technological school in the north of Paraná. The findings of this investigation show: evidence that there is an increase in the number of teaching tasks in a classroom that offers an inclusionary setting; the need to enhance the instrument developed by Arruda, Lima and Passos (2011), in order to accommodate new teacher relations; confirmation that the presence of a visually-impaired student modifies classroom configuration, and such a change in the educational process stimulates teachers to worry about the learning process, causing them to concern themselves with the social dimension of the relationships of knowledge. And lastly, it has been possible to conclude that this investigation meets the need for national scientific production regarding the inclusion of impaired students in regular classrooms, showing meanings and characterizing typical aspects of teachers' actions in inclusive education.

Key-words: Teaching relations. 3x3 matrix. Inclusive education. Discursive textual analysis. Teacher education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Fotografia 1** – Materialização do “novo sistema didático”59
- Fotografia 2** – Materialização da estrutura que representa as relações
docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva..... 63

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Sistema didático | 47 |
| Figura 2 – Sistema de ensino | 47 |
| Figura 3 – Triângulo didático | 57 |
| Figura 4 – “Pirâmide didática” relacionada ao mediador (M) | 58 |
| Figura 5 – “Pirâmide didática” relacionada à instituição (I) | 58 |
| Figura 6 – “Novo sistema didático” para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva | 59 |
| Figura 7 – Estrutura das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva | 62 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Breve histórico a respeito da atenção às pessoas com deficiência no decorrer do desenvolvimento da humanidade | 20 |
| Quadro 2 – Síntese da legislação federal básica na área da pessoa com deficiência em âmbito nacional, segundo os princípios descritos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência..... | 22 |
| Quadro 3 – Total de revistas editadas até 2010..... | 30 |
| Quadro 4 – Quantidade de artigos das revistas e quantidade de artigos sobre Educação Matemática e inclusão | 31 |
| Quadro 5 – Distribuição das teses selecionadas de 2001 a 2011 | 34 |
| Quadro 6 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula | 49 |
| Quadro 7 – Quantidade de unidades de análise em cada uma das categorias da matriz 1 | 69 |
| Quadro 8 – Quantidade de unidades de análise em cada uma das categorias da matriz 2 | 70 |
| Quadro 9 – Quantidade de unidades de análise em cada uma das categorias da matriz 3..... | 70 |
| Quadro 10 – Distribuição, de forma conjunta, das unidades de análise nas matrizes 1, 2 e 3 | 76 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Número de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos de 2007 a 201214 | 14 |
| Tabela 2 – Matriz 160..... | 60 |
| Tabela 3 – Matriz 261..... | 61 |
| Tabela 4 – Matriz 362..... | 62 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 OS PRIMEIROS ESTUDOS | 18 |
| 1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES HUMANAS ENVOLVENDO PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 18 |
| 1.2 O CONTEXTO NACIONAL E A DEFICIÊNCIA | 21 |
| 1.3 UM OLHAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 24 |
| 2 OS PRIMEIROS TRABALHOS RUMO À INVESTIGAÇÃO EM FOCO | 29 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA EM ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA | 30 |
| 2.2 O QUE SE PRODUZ NO BRASIL A RESPEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? | 33 |
| 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA | 37 |
| 3.1 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA | 37 |
| 3.1.1 Unitarização | 38 |
| 3.1.2 Categorização | 40 |
| 3.1.3 Metatexto | 41 |
| 3.2 UM NOVO INSTRUMENTO PARA UM NOVO OLHAR | 42 |
| 4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA | 51 |
| 4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA E OUTROS DETALHES | 51 |
| 4.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL | 54 |
| 5 UMA PROPOSTA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES DOCENTE EM SALA DE AULA COM PERSPECTIVAS DE SER INCLUSIVA | 56 |
| 5.1 UM NOVO SISTEMA DIDÁTICO | 56 |
| 5.2 UMA NOVA PROPOSTA MATRICIAL | 60 |
| 5.3 DESCRIÇÃO DOS SETORES MATRICIAIS | 63 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 6 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 69 |
| 6.1 | OS DADOS E A NOVA PROPOSTA MATRICIAL | 69 |
| 6.2 | OUTRAS APRESENTAÇÕES E ANÁLISES | 75 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 85 |
| | REFERÊNCIAS | 89 |
| | APÊNDICES | 93 |
| | APÊNDICE A – Relação das teses | 94 |
| | APÊNDICE B – Edição das transcrições relacionadas aos professores P1, P2, P3 e P4..... | 102 |
| | APÊNDICE C – Categorização dos dados relacionados aos professores, segundo a matriz 1. | 116 |
| | APÊNDICE D – Categorização dos dados relacionados aos professores, segundo a matriz 2 | 125 |
| | APÊNDICE E – Categorização dos dados relacionados aos professores, segundo a matriz 3 | 129 |

INTRODUÇÃO

O questionamento que deflagrou esta investigação de doutorado está relacionado ao fato de que: a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais¹, ou seja, alunos com deficiência (visual, auditiva, intelectual, física ou múltipla), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), se faz realidade nos estabelecimentos de ensino em todas as unidades de federações brasileiras; a cada ano percebe-se que ocorre um aumento do número de alunos com deficiência frequentando as classes comuns das escolas regulares em nosso país (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos de 2007 a 2012

| Sinopse Estatística da Educação Básica Nacional nos últimos anos | |
|--|---|
| Ano | Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. |
| 2007 | 304 882 |
| 2008 | 374 537 |
| 2009 | 387 031 |
| 2010 | 484 332 |
| 2011 | 558 423 |
| 2012 | 620 777 |

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

Esses resultados vêm ao encontro do objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que é o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Assim, esta tese surge em um momento de reflexão e ação mundial e conseqüentemente nacional na direção de uma sociedade inclusiva capaz de respeitar as diferenças e conviver na diversidade. Reflexões e ações também voltadas ao acolhimento, permanência e êxito da pessoa com deficiência no âmbito

¹ Em outros contextos educacionais alunos com necessidades educacionais especiais é um termo amplo que atende a população definida anteriormente e se estende também a qualquer aluno que tem dificuldade para aprender de modo temporário ou permanente. Por exemplo: um aluno de uma cultura diferente tem necessidades educacionais especiais e vai precisar de apoio. Pode-se perceber que a Educação Especial no Brasil recorta esse conceito e atende determinados grupos e outros não.

educacional. Portanto, em uma educação inclusiva, a formação adequada dos professores é um aspecto importante, para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados.

Nesta investigação de doutorado apresenta-se uma proposta para a análise das relações docente em uma sala de aula que contém alunos com e sem deficiência, ou seja, em uma sala de aula com perspectivas de ser inclusiva. Dessa forma, a questão de pesquisa levantada é: Que relações docente é possível evidenciar em uma sala de aula com perspectivas de ser inclusiva?

A princípio, tinha-se em mente, devido à formação em matemática da pesquisadora, filmar aulas de matemática em salas regulares do ensino básico em que havia a presença de alunos com alguma deficiência, focando as ações docentes nessa realidade de sala de aula. Por esse motivo, o primeiro trabalho desenvolvido pela pesquisadora foi uma análise de publicações relacionadas à Educação Matemática Inclusiva no Brasil a partir de artigos publicados em revistas nacionais da área de Educação Matemática. Porém, nesse período, a pesquisadora passou a fazer parte do corpo docente de uma instituição que possuía deficientes visuais em uma de suas turmas. Assim, o ambiente investigativo foi alterado devido à facilidade da pesquisadora de se comunicar e de se relacionar com os sujeitos envolvidos na investigação. Portanto, a coleta de dados para esta pesquisa de doutoramento foi realizada em uma instituição federal de ensino básico, técnico e tecnológico da região norte do Paraná, em uma turma de um curso técnico presencial gratuito, da área de saúde, subsequente de nível médio, com duração de 2 anos, que continha alunos com deficiência visual, um com perda total da visão e outro com baixa visão.

Contudo, concomitante com essa coleta de dados a pesquisadora produziu um segundo trabalho. Nele analisou as teses disponibilizadas no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que estavam relacionadas à educação especial ou à educação inclusiva, para ter uma ideia do que já foi produzido no Brasil a respeito da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Após esta etapa de estudos e trabalhos preliminares, a pesquisadora concentrou seus esforços na investigação foco que resultou nesta tese de doutorado.

A seguir, descreve-se resumidamente a estrutura desta tese para que o leitor tenha uma visão geral do processo investigativo e das informações nele

inseridas, ou seja, procura-se mostrar o caminho percorrido rumo à constituição desta tese. A partir de cada etapa realizada na pesquisa, dava-se uma pausa para verificar o que emergia dos estudos e dos dados coletados, organizavam-se os pensamentos e definia-se o próximo passo.

No Capítulo 1 há uma síntese dos estudos que a pesquisadora realizou para iniciar a construção de sua investigação. A partir do desafio de construir uma tese não se sabia que caminho traçar, assim, esses estudos deram à pesquisadora uma visão: das relações humanas envolvendo pessoas com deficiência no decorrer do tempo; da deficiência no contexto nacional; como também da educação inclusiva e a formação de professores.

O Capítulo 2 traz um resumo dos trabalhos que a pesquisadora produziu na área da educação inclusiva e que precederam a construção desta tese. Os resultados encontrados evidenciaram a necessidade de se realizar pesquisas na área da educação inclusiva, pois pela atualidade do tema, a produção científica ainda é insipiente, e lacunas e espaços em aberto precisam ser preenchidos com novas investigações. Desse modo, esta tese vem ao encontro dessa carência para complementar ou completar algumas lacunas, caracterizando aspectos próprios da ação docente na educação inclusiva.

No Capítulo 3 escreve-se a respeito da análise textual discursiva: uma proposta teórica que pode ser considerada como método de coleta e de análise dos dados; eleita para nortear esta investigação de doutorado. Finaliza-se o capítulo, descrevendo sobre um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula que foi utilizado como ferramenta no processo analítico desta pesquisa.

O Capítulo 4 relata o contexto em que este trabalho de doutoramento se desenvolveu, apresenta os detalhes da tomada de dados e evidenciam-se algumas particularidades a respeito da deficiência visual – já que a coleta de dados foi realizada em uma sala regular onde se encontravam deficientes visuais e videntes.

O Capítulo 5 descreve o encadeamento de ideias que resultou em uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva; o novo sistema didático que tem como base o triângulo didático de Chevallard (2005) e a nova proposta matricial idealizada a partir da matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011).

No Capítulo 6 são realizadas as análises dos dados coletados, demonstram-se os depoimentos dos sujeitos investigados, categorizam-se os fragmentos dos textos de acordo com a proposta descrita no capítulo anterior.

No tópico – Considerações finais – descrevem-se as percepções a respeito do que foi observado nesta caminhada investigativa.

Os Apêndices trazem informações relacionadas ao processo investigativo estruturado nesta tese.

No caminho trilhado para chegar até esse ponto de finalização de uma etapa que se abre para novos horizontes, muito se aprende e muito ainda se tem para conquistar. Nos ensaios em busca de acertos, mas que em alguns momentos conduziram a erros, deixaram-se algumas trilhas incompletas; quem sabe, com o passar do tempo, elas sejam retomadas.

1 OS PRIMEIROS ESTUDOS

Este capítulo apresenta os primeiros estudos da pesquisadora para construir esta tese: uma organização histórica das relações humanas com a deficiência; uma explanação do contexto nacional e a deficiência; e, para finalizar, um olhar na educação inclusiva e na formação de professores.

1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES HUMANAS ENVOLVENDO PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Como primeiro passo nessa caminhada de entendimento da educação inclusiva fez-se necessário a montagem de um acervo referente ao assunto em questão. Desse modo, vários contatos foram realizados com pessoas de outras instituições que possuem formação na área de educação especial. A partir das referências apontadas por esses pares, iniciou-se a aquisição de livros e revistas que tratam da educação inclusiva ou a impressão de material disponível em *sites* oficiais do governo federal, principalmente no sítio virtual do Ministério da Educação, que atuam na divulgação de informações e pesquisas sobre deficiência com o intuito da melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Os temas acessibilidade arquitetônica, adaptações metodológicas e pedagógicas, atendimento especializado, tecnologias assistivas, por exemplo, bem como: liberdade, reconhecimento, respeito, autonomia, igualdade, proteção, mobilidade da pessoa deficiente, devem ser debatidos nas instituições de ensino, para que o acesso, a permanência e o êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais aconteçam.

Entre esses temas encontra-se também o conhecimento de fatos históricos das relações humanas e a deficiência no decorrer dos tempos, visto que:

A realização da escola inclusiva pressupõe a compreensão sócio-histórica das deficiências, ou seja, que o conceito de deficiência se constitui socialmente e pode ser superado, se adequados forem os processos de mediação social na reversão das limitações impostas pelas condições orgânicas iniciais (FERNANDES, 2011, p.89).

A explanação a seguir apresenta um pouco da história ocidental da atenção às pessoas com deficiência no decorrer do desenvolvimento da humanidade. Ela não trata o assunto de forma exaustiva ou completa, mas disponibiliza informações sobre essas relações humanas, e tem como fonte de pesquisa as referências Aranha (2005) e Fernandes (2011).

Na Antiguidade, as pessoas 'diferentes' com limitações funcionais ou imperfeições eram abandonadas sem preocupação alguma no campo da ética e da moral. Esse era o conceito da época, pessoas com algum tipo de deficiência eram abandonadas ou exterminadas.

Na Idade Média, com o advento do cristianismo, as relações humanas envolvendo pessoas com deficiência sofrem algumas alterações. Elas não podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, surgem as primeiras instituições para acolher as pessoas com deficiência.

Nos séculos XVI a XIX, as revoluções burguesas transformam o cenário político, religioso, econômico e científico, e a relação humana com a deficiência toma um novo rumo: surgem tratamentos médicos e ações de desenvolvimento por meio de estímulos para as pessoas com deficiência. Dessa forma, evidencia-se o internamento das pessoas com deficiência em instituições, que funcionavam como asilos ou escolas especiais, geralmente de caráter assistencial e filantrópico, em que os internos recebiam abrigo, alimentação e instruções básicas para o trabalho, já que representavam mão de obra barata para o processo industrial que se instaurava nesse período.

No século XX ocorrem mudanças na percepção dos cuidados prestados à pessoa com deficiência. Essas alterações foram estimuladas, principalmente, pelos avanços científicos, pelos interesses político-administrativos, pelos movimentos sociais pós Segunda Guerra Mundial e pelas mobilizações em prol dos direitos humanos.

Tais processos, embora diversos quanto à sua natureza e motivação, convergiram determinando em seu conjunto a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência (ARANHA, 2005, p.17).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), torna-se um documento inspirador dessas mudanças e da luta dos deficientes pelos direitos à igualdade de acesso à

vida em sociedade. Outros textos em defesa dos direitos dos cidadãos são elaborados, fortalecendo o movimento contra a discriminação das minorias sociais; entre eles tem-se: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990; a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994; a Carta para o Terceiro Milênio, de 1999; a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil em 2001.

Com esse discurso abrem-se as portas do novo milênio a respeito das relações humanas envolvendo pessoas com deficiência e outros textos somam-se aos demais para assegurar os direitos das pessoas com deficiência: a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, redigida no Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá, em 2001; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado pela ONU em 2006, assinado pelo Brasil em 2007 e ratificado pelo governo brasileiro juntamente com seu Protocolo Facultativo, com equivalência de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009.

O Quadro 1 a seguir sintetiza uma ideia geral das relações humanas com a deficiência nos períodos indicados anteriormente, segundo as percepções desta pesquisadora.

Quadro 1 – Breve histórico a respeito da atenção às pessoas com deficiência no decorrer do desenvolvimento da humanidade

| Período histórico | Relações humanas e a deficiência |
|-----------------------------|--|
| Antiguidade | Abandono ou extermínio. |
| Idade Média | Surgem os primeiros abrigos, como iniciativas de proteção e compadecimento. |
| Do século XVI ao século XIX | Enclausuramento em instituições de caráter assistencial e filantrópico. |
| Século XX | Fortalecimento da luta pelos direitos à igualdade de acesso à vida em sociedade. |
| Século XXI | Desafio: construção de uma sociedade inclusiva. |

Fonte: o próprio autor.

O que se percebe ao observar o Quadro 1 é que a sociedade teve diferentes olhares para a pessoa com deficiência. Olhares que se modificaram de acordo com as organizações sociais, políticas, religiosas, científicas e econômicas de cada época, e que se transformaram em relações humanas que se diversificaram

no decorrer dos séculos, determinando ações que sofreram alterações passando de desconsideração, de abandono, de discriminação, de institucionalização, de combate pela igualdade e atualmente o desafio para a construção de uma sociedade inclusiva; muito embora, as práticas discriminadoras, ainda estejam presentes em diversos contextos atuais.

1.2 O CONTEXTO NACIONAL E A DEFICIÊNCIA

Na seção anterior foi realizado um breve histórico das relações humanas envolvendo pessoas com deficiência, no qual se pode observar o desafio para este milênio: a construção de uma sociedade inclusiva; uma sociedade em transformação que se abra para a justiça, o reconhecimento, a dignidade humana e o valor profissional a que tem direito a pessoa com deficiência.

A seguir, volta-se o olhar para a realidade nacional em relação à deficiência e realiza-se um estudo tendo como fonte de pesquisa o *site* da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e também as referências Aranha (2005) e Lima (2007), ficando a coletânea de leis, decretos, resoluções, portarias, ou seja, de dispositivos legais, no seguinte intervalo de tempo: da década de 30 do século passado até a década atual, ou seja, um período de quase cem anos de história.

A partir das leituras e releituras, das anotações e da elaboração de pequenos textos realizados pela pesquisadora a respeito do tema, em vez de uma descrição mesmo que sucinta das informações coletadas, optou-se pela compilação das informações no quadro a seguir. Esse quadro sintetiza, de acordo com a interpretação daquela que se debruçou sobre o material, um pouco da história nacional em relação à deficiência, segundo os princípios descritos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010).

Quadro 2 – Síntese da legislação federal básica na área da pessoa com deficiência em âmbito nacional, segundo os princípios descritos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010)

| Período em que a legislação entrou em vigor | Princípios abordados |
|---|--|
| Década de 30 | Prevenção contra exploração, violência e abuso. |
| Década de 40 | Prevenção contra exploração, violência e abuso. |
| Década de 50 | Prevenção contra exploração, violência e abuso. Acessibilidade à informação. |
| Década de 60 | Mobilidade. Participação na vida política e pública. Igualdade e não discriminação. |
| Década de 70 | Acesso à justiça. Igualdade e não discriminação. |
| Década de 80 | Padrão de vida e proteção social adequados. Proteção da integridade da pessoa. Acessibilidade. Vida independente e inclusão na comunidade. |
| Década de 90 | Conscientização. Prevenção contra exploração, violência e abuso. Padrão de vida e proteção social adequados. Acessibilidade. Educação. Saúde. Mobilidade. Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esportes. Trabalho e emprego. |
| De 2000 a 2012 | Saúde. Acessibilidade. Participação na vida política e pública. Acesso à justiça. Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esportes. Educação. Reabilitação. Conscientização. Igualdade e não discriminação. Mobilidade. Padrão de vida e proteção social adequados. Liberdade de expressão e acesso à informação. Trabalho e emprego. Direito à vida. Respeito pelo lar e pela família. Vida independente e inclusão na comunidade. Liberdade e segurança da pessoa. |

Fonte: o próprio autor.

Percebe-se ao observar o Quadro 2 que, a princípio, os dispositivos legais preocupavam-se em proteger as pessoas com deficiência contra as formas de exploração, violência ou abuso. Depois, nas décadas de 60 a 80, o leque foi se abrindo e princípios como acessibilidade, mobilidade, igualdade e inclusão na sociedade tornaram-se conteúdo da legislação em prol das pessoas com deficiência. Na década de 90, houve uma expansão desses princípios acrescentando-se: conscientização da sociedade, educação, saúde, trabalho e emprego e participação na vida social, cultural, recreativa e esportiva. A partir do novo milênio, preocupações com a proteção da pessoa com deficiência foram dando espaço para dispositivos voltados para reabilitação, melhoria no padrão de vida, direito à vida, liberdade, respeito, ou seja, “a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade” (Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010, p.23).

Assim como na legislação federal básica envolvendo as pessoas com deficiência nas diversas áreas da vida do cidadão, a legislação voltada para a educação também tem sua ampliação a partir da última década do século passado. Toda essa mobilização foi impulsionada pelo fortalecimento da luta pelos direitos à igualdade de acesso à vida em sociedade, um movimento mundial que também reflete nas políticas educacionais nacionais. Percebe-se uma construção de dispositivos que favorecem cada vez mais a educação inclusiva no sistema nacional de ensino em todos os níveis da educação. As políticas públicas evoluíram e contribuíram para que as escolas passassem a matricular os alunos com deficiência, contudo ainda não contemplam, segundo alguns pesquisadores, os aspectos essenciais para a permanência desses alunos e seu sucesso acadêmico, especialmente no que tange à formação de professores e aos apoios disponíveis para que sua prática seja inclusiva.

Nessa direção, a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas favoreça a aceitabilidade da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso (GARCIA, 2013, p.109).

A organização da política de Educação Especial nos últimos anos pode ser caracterizada como uma “política de resultados”, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Tais resultados são constitutivos de uma gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais e que

não se atém a uma análise mais qualitativa da educação (GARCIA e MICHELS, 2011, p.115).

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais (KASSAR, 2011, p.76).

As políticas implementadas parecem ter dado conta, em grande medida, do acesso às séries iniciais, mas não visaram ou não obtiveram resultados relevantes em relação à continuidade e qualidade do processo educacional (RODRIGUES, 2006, p.108).

1.3 UM OLHAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A desigualdade entre os seres humanos perpassa todas as áreas da vida dos cidadãos. É nesse panorama desigual, polêmico, complexo que a inclusão social e educacional esforça-se para predominar.

Nesse aspecto, poder-se-ia dizer que, quanto mais a exclusão social efetivamente *cresce*, mais se *fala* em inclusão. O termo “inclusão” tem sido tão intensamente usado que se banalizou, de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc.

[...]

Não se sabe bem o que todos esses discursos querem dizer com inclusão, e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia (RODRIGUES, 2006, p.300-301) (grifos do autor).

E na área educacional, qual o significado de inclusão?

O termo inclusão, além de gerar interpretações diversas, às vezes é compreendido de uma forma restrita, apenas em relação à inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. No entanto, ele não surge exclusivamente para abrir as portas das referidas classes para esta população, e sim para todos os alunos (DALL'ACQUA e VITALIANO, 2010, p.24).

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a

qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p.301-302).

Em síntese, poder-se-ia dizer que o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino (SÁNCHEZ, 2005, p.17).

Para a concretização de uma educação inclusiva, pressupõe-se uma escola inclusiva e “a escola inclusiva só poderá se tornar realidade em um mundo globalmente inclusivo”, como indicado por Fernandes (2011).

Ainda assim, cientes dessa contradição, seria absurda a não adesão dos trabalhadores da educação ao movimento inclusivo e suas bandeiras de luta pela igualdade de direitos de todos os sujeitos sociais.

Essa primeira premissa, que trata da consciência de que educação, por si só, não elimina as contradições sociais presentes no atual modo de produção capitalista, deve constituir a base de nossa defesa pela inclusão, a fim de que não depositemos na instituição escolar falsas expectativas em relação ao seu papel redentor das desigualdades sociais.

[...]

Também não devemos ser ingênuos em relação à romantização da escola, atribuindo-lhe o lugar simbólico da neutralidade, da solidariedade, da tolerância, posto que esse espaço reflete o mesmo território conflitivo das lutas cotidianas que tensionam as relações sociais (FERNANDES, 2011, p.87).

Parte-se então da expectativa de que desenvolvendo uma educação para todos, com uma mudança de mentalidade, de conceitos, de percepções, de concepções no universo escolar, tornando-o livre das discriminações e desrespeitos aos direitos de todos e de cada um em especial, contribua, em consonância com os movimentos sociais e as legislações nacionais e internacionais, para a construção de uma sociedade inclusiva. Na Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais é proclamado que:

[...]

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Quando se fala de educação inclusiva, uma atitude importante é matricular o aluno com deficiência em uma classe da escola regular, mas somente isto não garante uma educação inclusiva. Uma educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola. Em uma escola inclusiva todos os alunos participam de todas as atividades na escola; é respeitado o ritmo de aprendizagem de cada aluno e são apresentadas respostas e desenvolvidas habilidades e estratégias adequadas às necessidades de cada um. Desse modo, todos os estudantes se beneficiam e aprendem:

[...] a compreender e aceitar os outros; a reconhecer as necessidades e competências dos colegas; a respeitar todas as pessoas; a construir uma sociedade mais solidária; a desenvolver atitudes de apoio mútuo; a criar e desenvolver laços de amizade; a preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros; a diminuir a ansiedade diante das dificuldades (GIL, 2005, p.26).

Para a efetivação da educação inclusiva algumas reestruturações no contexto escolar se fazem necessárias, como: adequação arquitetônica de prédios escolares, mobiliários e equipamentos; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores e demais profissionais da escola, incluindo a formação de professores.

Para reverter este quadro de exclusão que as escolas vinham praticando, surge o movimento denominado inclusão que, como já assinalamos anteriormente, prevê que os alunos, independentemente de suas características, estudem juntos. Tendo esse pressuposto, desde o início o movimento assumiu que, para que isso ocorresse, seria necessário que todos os aspectos que compõem a escola fossem revistos e adaptados, dentre eles, a formação dos professores (VITALIANO e VALENTE, 2010, p.41).

Entre outros documentos, na Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994), no item recrutamento e treinamento de educadores encontra-se que a *preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.*

A Resolução do Conselho de Educação/Conselho Pleno nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, entre outros itens, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e contemplar especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como deficiência (visual, auditiva, física, mental), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou, ainda, alunos advindos de comunidades indígenas. Assim, cada curso de licenciatura deve proporcionar a seus acadêmicos conhecimentos a respeito das mais variadas necessidades educacionais especiais que eles possam se deparar em sua futura ação profissional.

Portanto, essas medidas visam, como escrito no capítulo V da LDB nº 9394/96, assegurar aos alunos com deficiência *professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.*

Pelo exposto até o momento, verifica-se que a matrícula de alunos com deficiência em salas regulares de ensino é uma realidade nacional e os professores precisam ter formação para que possam realizar a inclusão, a permanência e o êxito desses alunos, ou seja, a matrícula de alunos com deficiência gera a necessidade de atendimento adequado também nas salas regulares.

Precisamos, assim, de um professor que, para além das áreas conteudísticas habituais de formação possa, ainda, conhecer e desenvolver um conjunto de práticas que permita aos alunos alcançar o sucesso, isto é, atingirem o limite superior das suas capacidades (RODRIGUES, 2008, p.11).

A formação adequada dos professores é um aspecto importante, para que o processo educacional inclusivo alcance os resultados desejados. Como dito por Rodrigues (2006, p.168), a formação de professores é a base do processo inclusivo.

É fundamental, na formação inicial e, principalmente, na continuada, proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva (RODRIGUES, 2006, p.174).

É preciso inovar na teoria trabalhada com os professores e também na prática da sala de aula.

O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece (RODRIGUES, 2006, p.176).

Nesta pesquisa de doutorado não se tem a intenção de indicar tendências, movimentos e nem proposições formativas para os cursos de formação de professores, sejam eles de formação inicial ou continuada, mas contribuir com a produção científica nacional, evidenciando significados e caracterizando aspectos próprios da ação docente na educação inclusiva.

2 OS PRIMEIROS TRABALHOS RUMO À INVESTIGAÇÃO EM FOCO

Este capítulo é composto pelos resultados encontrados a partir dos dois primeiros trabalhos realizados pela pesquisadora na área da educação inclusiva. Isto ocorreu antes da execução da investigação foco de doutoramento.

O primeiro trabalho intitulado *A educação matemática inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de educação matemática*, adveio do desenvolvimento do trabalho final da disciplina Contribuições das análises qualitativas para a pesquisa em ensino de ciências e matemática; do programa de pós-graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL (Universidade Estadual de Londrina), cursada pela pesquisadora em 2011, no decorrer do doutorado. Devido à formação acadêmica de graduação da pesquisadora realizou-se esse trabalho sobre educação inclusiva na área de Educação Matemática, pois ainda se buscava possíveis percursos para o desenvolvimento da investigação do doutorado.

Naquele momento acreditava-se que uma análise da produção bibliográfica brasileira em revistas da área de Educação Matemática, que tinha a inclusão como foco, pudesse evidenciar particularidades desse fenômeno.

O segundo trabalho – *O que se produz no Brasil a respeito de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva?* – teve a intenção de abrir ainda mais o leque de possibilidades, não se restringindo a uma única área do conhecimento, como no primeiro trabalho. Assim, entre os caminhos a serem seguidos, para se ter uma noção da produção nacional a respeito de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, tem-se: artigos em revistas da área de educação especial, pedagogia, psicologia, educação, ensino; dissertações, teses, entre outros meios.

Como se pode notar, um universo bastante amplo de busca, sendo preciso reduzi-lo para que a investigação fosse exequível. Assim, para se ter uma ideia do que se produz em nosso país a respeito de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, concentraram-se os esforços no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A seguir, fez-se uma explanação dos resultados encontrados nesses dois trabalhos que antecederam a investigação descrita nesta tese. A princípio esses

trabalhos foram construídos como tentativas de encaminhamento da tese, todavia mediante o desenvolvimento de cada um, novos caminhos foram trilhados.

2.1 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA EM ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Como em seguida tem-se somente um resumo desse trabalho e dos resultados encontrados, uma leitura completa da pesquisa pode ser feita no seguinte endereço: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect/article/view/1516/1033>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

A análise textual discursiva foi eleita para nortear este trabalho como uma proposta teórica para a coleta e para a análise dos dados. As revistas elencadas para serem pesquisadas foram: Gepem, Bolema, Zetetiké e Educação Matemática Pesquisa (EMP). No Quadro 3 tem-se uma visão geral das revistas que compõem o acervo.

Quadro 3 – Total de revistas editadas até 2010

| Nome ou sigla da revista / Ano de início da publicação | Total de revistas editadas até o ano de 2010 |
|---|---|
| Gepem/1976 | 57 |
| Bolema/1985 | 41 |
| Zetetiké/1993 | 31 |
| EMP/1999 | 26 |
| TOTAL | 155 |

Fonte: o próprio autor.

Evidencia-se que o acervo organizado restringe-se às edições das revistas até o ano de 2010, pois os levantamentos foram realizados em 2011 e a intenção foi a de trabalhar com todas as publicações de cada ano, o que impossibilitou a inserção dos números editados no ano de 2011 em diante.

No Quadro 4 destaca-se a quantidade de artigos de cada periódico analisado e a quantidade de artigos que foi identificada e interpretada como da área da Educação Matemática Inclusiva.

Quadro 4 – Quantidade de artigos das revistas e quantidade de artigos sobre Educação Matemática e inclusão

| Sigla ou nome da revista | Total de artigos | Total de artigos sobre o assunto investigado |
|--------------------------|------------------|--|
| Gepem | 322 | 1 |
| Bolema | 260 | 1 |
| Zetetiké | 184 | 1 |
| EMP | 141 | 1 |
| TOTAL | 907 | 4 |

Fonte: o próprio autor.

Ao focar a atenção no Quadro 4, observa-se que de um total de 907 artigos avaliados, os quatro artigos analisados não representam 0,5% do total publicado. Isso aponta para uma produção pouco expressiva para uma situação que, pelos documentos nacionais, é realidade brasileira há algumas décadas.

Verificando o ano de publicação dos artigos tem-se que as pesquisas são recentes, que em 35 anos de publicação (1976-2010) foram encontrados artigos ou relatos de experiência somente em 2007, 2008 e 2010. Mesmo as políticas públicas assinalando as mudanças com maior ênfase já na última década de 90.

Nota-se, pelo estudo realizado, que os pesquisadores deixam evidente no título, nas palavras-chave e no resumo de seus artigos, que o público alvo de suas pesquisas são os sujeitos (alunos, aprendizes) com necessidades educacionais especiais, focando a investigação nos processos de aprendizagem da matemática por esses indivíduos; e que nas pesquisas foram focadas somente duas deficiências – visual e auditiva –, ou seja, não foram encontrados artigos que apresentassem situações que contemplassem especificidades da deficiência física, mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Percebe-se também que as investigações giram em torno de reflexões referentes a diálogos, práticas, estruturas operatórias, recursos didáticos, estratégias, com foco na aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais.

O que se pode observar no material analisado é que em relação às metodologias empregadas pelos pesquisadores, todas estão relacionadas com o desenvolvimento ou aplicação de tarefas, provas ou atividades, acompanhadas por entrevistas, filmagens, registros escritos, gravação de áudio ou videogravação.

As conclusões ou as considerações finais dos artigos analisados reforçam a atenção desses pesquisadores para o processo de aprendizagem, dando voz e vez ao aluno, ao aprendiz com necessidades educacionais especiais. Somente os pesquisadores do artigo divulgado pelo Boletim Gepem fazem um comentário da necessidade de aperfeiçoamento dos professores, nesta área da educação inclusiva, em sua formação inicial e continuada, visto que esta colocação inseriu-se como consequência e não como foco da pesquisa.

Com esta produção não se teve a intenção de indicar conclusões generalistas, mas disponibilizar informações do que se produz no Brasil a respeito de uma Educação Matemática Inclusiva.

Como indicado pelos editoriais das revistas em seus respectivos *sites*, elas se preocupam em ser um meio de divulgação da área de Educação Matemática com a intenção de veicular para a comunidade de pesquisadores, educadores e professores de Matemática, artigos, comunicações de experiência, ensaios, resenhas, resumos de dissertações e teses, ou seja, disseminar a produção científica da área.

Pelo encontrado e analisado, verifica-se uma produção bastante reduzida no campo² investigativo ao qual este trabalho se debruça. Será que mesmo nas revistas que têm como objetivo disseminar a produção científica da área, seus filtros editoriais não priorizam trabalhos na área da Educação Matemática Inclusiva? Ou, realmente, poucos são os pesquisadores que trabalham nesta área?

Será que pesquisas sobre uma Matemática Inclusiva serão encontradas no produto final dos programas de pós-graduação? Ou nos anais de eventos? Será que essa produção será significativa ou permanecerá acanhada como nas revistas analisadas?

Outras indagações se fazem pertinentes: uma das linhas de pesquisa da Capes se intitula Educação Matemática Inclusiva. Portanto, é uma linha que possui subsídios governamentais para realizar pesquisas. Será que poucos se dedicam a tal linha de pesquisa no Brasil? Ou os resultados de pesquisa nesta área são publicados em outros periódicos ou em outras áreas, como a da Educação ou do Ensino?

² Considera-se o termo campo como 'área em que se desenvolve alguma atividade', neste caso, pesquisas e/ou projetos relativos à formação de professores na perspectiva da Educação especial e/ou inclusiva.

Pelo que foi encontrado verificou-se que as pesquisas, como já dito anteriormente, focam a aprendizagem dando vez e voz ao aluno com necessidades educacionais especiais, mas, e a formação do professor que trabalha nessas salas?

Todavia, para que se tenham *professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*, como indicado no capítulo V da LDB nº 9394/96, é preciso que se tenham pesquisas nesse campo para nortear a formação inicial e continuada de tais mestres.

Esses são alguns pontos que ficam em aberto nesse momento e que já se constituem como problemas para a continuidade dos trabalhos, como será visto na próxima seção.

2.2 O QUE SE PRODUZ NO BRASIL A RESPEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Para esse estudo, a escolha das teses se deve ao fato de que uma tese é um trabalho intelectual que apresenta o resultado de uma investigação aprofundada, que revela a capacidade de seu autor em desenvolver investigações, ou seja, a tese é procurada “por aqueles que desejam se aperfeiçoar e especializar como pesquisadores científicos” (ECO, 2006, p.2), e que contribui para incrementar a área de estudo em questão. Entre os trabalhos científicos escritos, a tese é a que tem maior representatividade e consistência no meio acadêmico, por estar pautada em rigor de argumentação, apresentação de provas, profundidade de ideias e contribuição suficientemente original.

Quando se fala em “descoberta”, em especial no campo humanista, não cogitamos de invenções revolucionárias como a descoberta da fissão do átomo, a teoria da relatividade ou de uma vacina contra o câncer: podem ser descobertas mais modestas, considerando-se resultado científico até mesmo uma maneira nova de ler e entender um texto clássico, a identificação de um manuscrito que lança nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização das ideias que se encontravam dispersas em outros textos. Em qualquer caso, o estudioso deve produzir um trabalho que, teoricamente, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porquanto diz algo de novo sobre o assunto (ECO, 2006, p.2) (grifo do autor).

O banco de teses da Capes foi escolhido por ser de fácil acesso, por possuir uma ferramenta de busca e consulta que permite a pesquisa por assunto

com o uso de palavras-chave e por disponibilizar teses de programas de pós-graduação de todo o Brasil e de todas as áreas do conhecimento.

A seguir, tem-se somente um resumo deste trabalho e dos resultados encontrados. Parte deste trabalho já foi apresentada no XXII EAIC (Encontro Anual de Iniciação Científica) e está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://200.201.88.178/anais/artigo.php?cod=3695>. Acesso em: 13 dez. 2013. O trabalho completo está em submissão em um periódico nacional.

A análise textual discursiva foi eleita para nortear este trabalho como uma proposta teórica para a coleta e para a análise dos dados. A busca do material a ser investigado ocorreu em 2012, no *site* de banco de teses da Capes, no endereço: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. O quadro a seguir destaca a quantidade de teses selecionada como do campo investigativo deste trabalho. Ver a relação das teses no **Apêndice A**.

Quadro 5 – Distribuição das teses selecionadas de 2001 a 2011

| Ano \ Expressão | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 | 2007 | 2006 | 2005 | 2004 | 2003 | 2002 | 2001 | Total |
|--------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Educação especial | 3 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 20 |
| Educação inclusiva | 3 | 1 | 7 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |
| As duas expressões | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 13 |
| Total | 9 | 6 | 13 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 0 | 2 | 1 | 50 |

Fonte: o próprio autor.

A concentração de esforços para selecionar as teses deste milênio deve-se ao fato de que o processo de uma educação inclusiva iniciou-se na última década do milênio passado, em que convenções mundiais e legislações nacionais influenciaram a elaboração de políticas de inclusão educacional.

Por meio de um olhar quantitativo percebe-se que nesse milênio ocorreu um aumento nas produções científicas a respeito da formação de professores na educação especial e/ou na perspectiva da educação inclusiva, mas esta produção ainda é pequena quantitativamente e, pela atualidade do tema, há muito que se pesquisar nesse campo investigativo.

Realizando a leitura integral dos resumos das teses e lançando uma diversidade de olhares sobre o material selecionado, verificou-se que a maioria das teses tinha a formação de professores como objetivo investigativo ou como

consequência da investigação, as demais tratavam da formação de professores como temática para os pressupostos teóricos, em leituras complementares para análise dos dados ou como panorama para a ação investigativa.

Concentrando-se os esforços nas teses que tinham a formação de professores como objetivo ou como consequência da investigação, percebeu-se que os textos enfatizavam ora a formação inicial, ora a formação continuada e ora a formação geral (inicial e continuada) dos professores.

Entre as várias ponderações que se poderia realizar com o material analisado, percebeu-se que:

- são poucos os trabalhos voltados para a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, é preciso investigar ainda mais os cursos de Licenciatura. Vê-se aqui uma grande lacuna, ou seja, um campo investigativo bastante amplo a ser explorado;
- alguns pesquisadores preconizam faltas, lacunas na formação continuada, e outros, com suas investigações, contribuem para o preenchimento dos espaços em aberto. Talvez não com a intensidade que o momento exige para a construção de uma sociedade inclusiva, todavia, já existem pesquisas para atender parte dessa demanda. Desse modo, os esforços vêm ao encontro dos trabalhos que destacam a importância da formação continuada dos educadores, para que esses tenham acesso às novas tendências educacionais na perspectiva inclusiva;
- nos trabalhos que focam a formação geral do professor existe um movimento de levantamento de necessidades e a realização de trabalhos para preencher as lacunas. Observa-se que há uma sinalização para estudos, debates, reflexões, discussões sobre o complexo processo inclusivo, e que, de maneira discreta, já está em análise. Assim, como nas outras relações encontram-se lacunas que precisam ser preenchidas com novas investigações.

Tem-se consciência de que o desenvolvimento metodológico utilizado para a coleta de dados pode ter deixado de lado algumas teses, porém, acredita-se que as selecionadas contribuíram para a compreensão do que se buscava.

A partir desse panorama da produção das teses no Brasil, neste milênio, a respeito de formação de professores na educação inclusiva, tem-se condições de localizar a presente investigação de doutorado no cenário nacional. Esta tese vem ao encontro dessa necessidade de produção científica para complementar ou completar algumas lacunas, evidenciando significados e caracterizando aspectos próprios da ação docente na educação inclusiva. Ela também se coloca na interface da formação continuada e da formação geral, em que há uma sinalização para estudos, debates, reflexões, discussões sobre o complexo processo inclusivo, e que já está em análise por alguns pesquisadores, aos quais se soma a presente pesquisadora.

Por fim, este estudo mostra que a inclusão é um processo complexo e polêmico, por isso mesmo necessita ser mais debatido e compreendido por todos os responsáveis por seu planejamento, execução e acompanhamento, pois, embora já venha sendo estudado há algum tempo, ainda resta muito a ser realizado. Nessa perspectiva aponta a formação dos professores, inicial e continuada, como um dos requisitos essenciais para que a inclusão escolar de alunos com deficiências visuais, nessa pesquisa em particular, e de outros estudantes na condição de outras deficiências, e sem deficiências, alcance o sucesso desejado, tendo em vista que a escola inclusiva configura um novo espaço educativo, didático, curricular, organizativo e institucional e por isso exige uma formação que parta do desenvolvimento de atitudes próprias a profissionais reflexivos (BEZERRA, 2011, resumo).

Dessa forma surgem algumas indagações: De que forma realizar uma investigação para contribuir com o processo inclusivo de alunos com deficiência em salas regulares de ensino? Quais aspectos evidenciam a ação do professor em sala de aula que contém alunos com e sem deficiência? Assim, inicia-se, no próximo capítulo, a descrição do desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento com a explanação do referencial teórico eleito.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO – METODOLÓGICA

Neste capítulo escreve-se a respeito da análise textual discursiva – uma proposta teórica que pode ser considerada como método de coleta e de análise dos dados – eleita para nortear esta investigação de doutorado e que já foi utilizada nos trabalhos descritos no capítulo anterior. Descreve-se também sobre um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula que foi utilizado como ferramenta no processo analítico desta investigação.

As análises desenvolvidas nesta investigação são de cunho qualitativo, contudo também foram realizados alguns comparativos quantitativos a partir dos dados coletados. Dessa forma, de acordo com Garnica e Pereira (1996), a metodologia para a análise dos dados é *quanti-qualitativa*.

O lado quantitativo refere-se aos dados numéricos dos quais lançamos mão para direcionar nossas conclusões – ainda que estas não sejam e nem mesmo as pretendamos definitivas. A quantidade, nesse caso, manteve-se como guia, nunca como determinante e em nenhum momento lançamos mão do rigor como classicamente conhecido pelas abordagens positivistas. O rigor, aqui, é dado pelo trabalho de envolvimento do pesquisador com seus dados, suas vivências e responsabilidades. Não se advoga, portanto, a neutralidade – face cara ao pesquisar de origem positivista. O pesquisador coloca-se, pergunta, faz variações imaginativas, ordena e reordena seus dados com a intenção de compreendê-los, comprometendo-se com e por eles: é essa a face qualitativa da metodologia utilizada (GARNICA; PEREIRA, 1996, p.61).

3.1 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para o desenvolvimento desta proposta de doutoramento, parte-se da consideração de que as análises qualitativas podem contribuir de forma significativa para a pesquisa em educação inclusiva. Diante disso, tem-se como intenção aplicar a análise textual discursiva, na organização e na análise dos dados, buscando (por meio das possibilidades que esse referencial apresenta) compreender alguns dos fenômenos e/ou eventos e/ou conceitos pertinentes à educação inclusiva. Aceita-se a análise textual discursiva, como método de investigação para este campo de pesquisa, que constantemente se depara com uma diversidade muito grande de problemas, justificando que suas características de adaptação fazem com que se acomodem na exploração qualitativa das mensagens e das informações.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), o processo da análise textual discursiva é um ciclo composto pelas seguintes etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. Este procedimento é auto-organizado, ou seja, possibilita a produção de novos entendimentos em relação aos fenômenos analisados.

Este método vale-se do potencial dos sistemas caóticos para despontar novos conhecimentos. Conduz-se o objeto de pesquisa até o limite do caos, desmontando, desorganizando e fragmentando os textos, contudo, ao se estabelecer relações entre os fragmentos, novas compreensões emergem a respeito do fenômeno investigado. Estas compreensões são expressas por meio de produções escritas que dependem dos pressupostos teóricos e metodológicos que o pesquisador apropria-se para observar o novo emergente. A auto-organização ocorre por este processo ser de reconstrução, com o surgimento de novos sentidos.

A matéria-prima ou o *corpus*³ da análise textual é formado por documentos textuais, com imagens e outras expressões linguísticas. Estes documentos já podem estar à disposição do pesquisador, por exemplo: relatórios, publicações em jornais e revistas, resultado de avaliações, atas; ou ser produzidos especialmente para a pesquisa como entrevistas, depoimentos, registros de observações.

3.1.1 Unitarização

Conforme Moraes e Galiuzzi (2011), a unitarização é uma atividade de desmontagem, desmembramento dos textos que fazem parte do *corpus*, transformando-os em unidades elementares, denominadas unidades de sentido ou de significado e que devem ressaltar aspectos importantes do fenômeno analisado. O pesquisador precisa estar impregnado do fenômeno que analisa e essa desconstrução não pode ser levada ao extremo, ela precisa ter como referência o todo. A visão do todo tem que estar presente nesta fragmentação para que novos sentidos sobre o fenômeno possam surgir.

Nesta etapa é preciso criar um conjunto de indicadores que relacionem os fragmentos, ou seja, as unidades, com os textos dos quais se

³ O conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2011, p.126).

originaram. Assim o pesquisador pode voltar aos textos originais sempre que precisar. Não se perde a relação entre as partes e o todo. Esta codificação pode ser numérica, alfabética ou combinações deles.

Este processo de fragmentação conduz para a categorização, que por sua vez leva à organização dos metatextos, que apresentam as novas compreensões dos documentos analisados. Devido a isto, as unidades construídas precisam ser pertinentes ao fenômeno investigado, devem ter relação com os objetivos ou com as teorias que sustentam a pesquisa, garantindo assim a validade das categorias construídas e conseqüentemente dos metatextos que expressam o novo emergente.

Neste processo o pesquisador desempenha papel ativo e encontra alguns limites. É um exercício de interpretação e construção do pesquisador com o seu *corpus*. É um exercício de leitura que excede à leitura superficial e que requer várias releituras. Como uma leitura nunca é neutra, o pesquisador precisa deixar claros os pressupostos teóricos que orientam suas interpretações. E para avançar em suas compreensões o pesquisador não pode parar em suas teorias, é preciso também ser fiel às ideias que os autores dos textos pretendiam expressar e levar em consideração o contexto pesquisado.

A unitarização está vinculada à linguística que possibilita critérios para a desconstrução dos textos. Para a construção das unidades, os critérios linguísticos são variados e o pesquisador precisa definir os critérios que irá utilizar.

Opções teórico-metodológicas assumidas pelo pesquisador também afetam este processo de fragmentação dos textos. Por isto, neste esforço de produzir unidades o pesquisador precisa se posicionar em relação às suas leituras, se elas serão qualitativas ou se ocorrerá uma valorização do quantitativo e se as unidades serão criadas por dedução ou indução. O importante é deixar claros os pressupostos que norteiam a análise.

A unitarização promove a desordem que encaminha para uma auto-organização, um processo cíclico em espiral ascendente do qual emergem sentidos cada vez mais profundos.

3.1.2 Categorização

A partir da desconstrução dos documentos e da criação de unidades investe-se em um movimento de síntese, de construção de categorias que agrupem as unidades e que expressem novas compreensões do fenômeno analisado.

A categorização pode-se dar a partir de dois processos: categorias *a priori* – de natureza mais objetiva e dedutiva; e categorias emergentes – de natureza mais subjetiva e indutiva.

No processo de categorização *a priori* ou fechado o pesquisador já traz consigo as categorias às quais os materiais serão classificados. As categorias são predeterminadas. Quando o pesquisador elabora questões de pesquisa de forma prematura, aplica questionários fechados e admite hipóteses estabelecidas previamente, mesmo que inconsciente, ele já define categorias *a priori*. Neste processo alguns dados significativos, advindos de situações imprevistas na investigação, podem se perder por não terem uma categoria que os enquadrem. Isto refletirá na validade do sistema de categorias e nas compreensões do fenômeno investigado.

No processo de categorização emergente ou aberto as categorias são construídas a partir dos dados e das informações da pesquisa, ao longo do processo. Parte-se das unidades e chega-se a agrupamentos que têm algo em comum. As categorias são definidas gradualmente e a validade do conjunto de categorias se dá ao final da análise, por se tratar de um processo recursivo.

A categorização é como um processo de classificação em que se reúne o que é comum. Parte-se das unidades de significado, que são organizadas e ordenadas em conjuntos, favorecendo um processo de teorização a respeito da investigação. A construção das categorias se dá de forma gradativa e em permanente reconstrução. De acordo com uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado está associada a validade das categorias. Neste processo classificatório o pesquisador precisa explicitar os procedimentos, as regras utilizadas na classificação dos materiais.

A seguir têm-se algumas características do processo de categorização:

- longo e exigente, que requer esforço e envolvimento;
- que exige uma impregnação do pesquisador em relação ao fenômeno investigado;
- deve apresentar o fenômeno de modo sintético e ordenado;
- é influenciado pelas teorias analíticas e interpretativas do pesquisador;
- concretiza-se em uma diversidade de métodos e técnicas;
- exige atenção constante aos objetivos da pesquisa;
- convivência com a incerteza do novo que irá emergir.

O processo de categorização está relacionado à linguagem e aos sentidos que por ela podem ser constituídos e também com os “contextos em que os materiais foram produzidos e os sentidos daí emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.82). A estrutura de categorias é a base do metatexto que o pesquisador irá descrever e interpretar para captar o novo emergente a respeito do fenômeno analisado.

3.1.3 Metatexto

A produção escrita, além de comunicar compreensões proporciona aprendizagens ao pesquisador. Esta escrita é produzida a partir de um conjunto de ações que constroem e reconstróem os textos analíticos. Nestes textos são utilizadas descrições e interpretações originais do pesquisador para transmitir de forma organizada e estruturada os argumentos que emergiram do fenômeno investigado.

Em uma pesquisa que utiliza a análise textual discursiva como ferramenta de análise, é preciso escrever desde o início e ao longo de todo o processo investigativo. Esta atitude constante de escrita proporciona detalhes dos métodos utilizados e uma compreensão maior do fenômeno. O metatexto assim construído representa construções e interpretações pessoais do pesquisador que vão além do que é evidenciado diretamente dos documentos analisados e que extrapolam as informações coletadas na pesquisa.

Esta escrita será organizada a partir dos sistemas de categorias produzidos e aperfeiçoada ao longo da construção do metatexto. Recomenda-se

produzir pequenos textos para cada uma das categorias, assim que elas forem se consolidando, para ao final os argumentos terem maior coerência e consistência. É no exercício de escrever que se aprende a transmitir ideias coesas e relevantes.

Nesta teorização produzem-se descrições e interpretações e constroem-se argumentos de forma integradora. Para Moraes e Galiazzi (2011, p.98), “descrever é expressar de modo organizado os sentidos e significados construídos a partir das análises”. Entretanto, o pesquisador não pode parar nas descrições, é preciso avançar nas abstrações para atingir interpretações mais profundas.

Nas interpretações despontam novos sentidos e significados, revelando ações mais profundas dos fenômenos. Nesta fase o pesquisador realiza suas interpretações procurando correspondências com o aporte teórico que assumiu no início da pesquisa ou suas interpretações têm como base as teorias que emergem com as análises.

Um texto de qualidade, bem estruturado, vai da descrição para a interpretação e argumentação. A argumentação leva a níveis mais aprofundados de compreensões, explicações e abstrações a respeito do fenômeno investigado. Nesta fase o desafio se encontra em perceber além do que o discurso apresenta. Nesta teorização as descrições, interpretações e argumentações ocorrem de forma integrada e recursiva, proporcionando consistência e validade ao metatexto. Neste movimento de idas e vindas em um sistema caótico, de impregnação com o fenômeno investigado, por meio da escrita que constrói uma realidade que pode ser compreendida, é que se encontra espaço para aprendizagens por auto-organização.

3.2 UM NOVO INSTRUMENTO PARA UM NOVO OLHAR

O instrumento para a análise da ação docente em sala de aula, desenvolvido por Arruda, Lima e Passos (2011), considera a gestão do conteúdo e a gestão da classe descritas por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006), como uma gestão de relações com o saber, conforme Charlot (2000), em um sistema didático idealizado por Chevallard (2005).

Para que se tenha uma ideia das teorias, suporte para a idealização desse instrumento realizam-se, a seguir, alguns comentários a respeito: dos saberes docentes, segundo Tardif (2002); dos condicionantes – gestão do conteúdo e gestão

da classe⁴ – de acordo com Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006); das dimensões epistêmica, pessoal e social que envolve os saberes docentes, conforme Charlot (2000); e do sistema didático de Chevallard (2005). Ao final, apresenta-se o instrumento que será utilizado na análise dos dados coletados nesta investigação.

Na perspectiva de Tardif (2002, p.16-21), o saber docente deve ser entendido em estreita associação com o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula e também na instituição de ensino à qual pertence.

Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho (TARDIF, 2002, p.17)

O saber dos professores para esse autor também é diversificado, múltiplo, visto que provém dos currículos, dos programas, dos livros didáticos, dos conteúdos disciplinares, da própria experiência e da formação profissional.

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p.18).

Tem-se também que o saber docente está relacionado ao tempo, é temporal, pois é marcado pela história de vida familiar, escolar e profissional do professor.

A ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional (TARDIF, 2002, p.20).

De acordo com esse autor, os professores colocam na experiência do trabalho o fundamento do saber, ou seja:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p.21).

⁴ Existe uma variação, de autor para autor, para as denominações gestão do conteúdo e gestão da classe. Nesta pesquisa adotou-se essa designação, que é a utilizada por Arruda, Lima e Passos (2011, p.142).

Assim, para Tardif (2002, p.36-39), os saberes docentes são originários dos:

- *saberes da formação profissional*, os quais compreendem as teorias, as ciências da educação e os saberes pedagógicos;
- *saberes disciplinares*, provenientes dos conteúdos, da matéria a ser ensinada transmitidas nas disciplinas dos cursos de formação inicial e continuada;
- *saberes curriculares*, que se exibem sob a forma de programas escolares (*objetivos, conteúdos, métodos*) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p.38);
- *saberes experienciais*, que se desenvolvem com a prática da profissão, no trabalho cotidiano.

Ele também comenta que nem tudo é saber e indica uma “refocalização conceitual global da concepção de saber” (TARDIF, 2002) e descreve que:

Na verdade, ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaz todo o mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber. Devemos, então, contentar-nos com uma definição de uso restrito, decorrente de certas escolhas e de certos interesses, principalmente daqueles ligados à nossa pesquisa (TARDIF, 2002, p.193).

No panorama traçado por Tardif (2002), a concepção de saber está associada a uma exigência de racionalidade.

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles etc. (TARDIF, 2002, p.199) (grifo do autor).

Dando continuidade ao aporte teórico, alguns comentários serão traçados a respeito das tarefas do professor em sala de aula, de acordo com Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (2006).

Para esses dois autores as tarefas do professor, ou seja, “as dimensões centrais da profissão” docente, conforme Gauthier *et al.* (2006, p.345) e “o próprio cerne da profissão” docente de acordo com Tardif (2002, p.219), estão

organizados em dois conjuntos de tarefas, funções ou ainda condicionantes: gestão do conteúdo e gestão da classe.

A gestão do conteúdo está relacionada, segundo Gauthier *et al.* (2006, p.196-197), “ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”; e está interligada com o planejamento dos objetivos do ensino, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades de aprendizagem, das estratégias de ensino, das avaliações e do ambiente educativo (GAUTHIER, p.201-207). A gestão de conteúdo para Tardif (2002, p.219) está ligada aos “condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação etc.”

A gestão da classe para Gauthier *et al.* (2006, p.240) “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” e está relacionada ao planejamento das medidas disciplinares, das regras e dos procedimentos e com as representações e expectativas do professor (GAUTHIER, p.242-244). Os condicionantes da gestão da classe, de acordo com Tardif (2002, p.219) são: “manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma etc.”. Desse modo, “o trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si” (TARDIF, p.219) ou “a prática docente consiste justamente em fazer essas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.345).

Outro referencial a ser comentado para que se tenha uma ideia das teorias suporte desse novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula é a perspectiva sociológica da relação com o saber adotada por Charlot (2000). Para esse autor, o homem nasce incompleto e precisa da ajuda e da mediação do outro para ser educado e transformar-se no que deve ser.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p.53) (grifo do autor).

Para Charlot existem três figuras do aprender:

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas (CHARLOT, p.68).

Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente (CHARLOT, p.69).

Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo (CHARLOT, p.70).

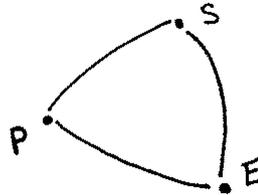
Assim sendo, nesse referencial, aprender é trabalhar a relação com o saber, enquanto relação epistêmica, pessoal e social. Para elucidar essas relações, recorre-se ao texto de Arruda, Lima e Passos (2011, p.145-146), em que foram realizadas adaptações às colocações de Charlot (2000, p.68-74) para a definição dessas três relações com o saber, levando em consideração o mundo escolar, que é o foco daquela e desta investigação.

- A. A relação epistêmica com o saber: diz respeito à relação com o saber enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber “existente em si mesmo”, “depositado em objetos, locais e pessoas” e imerso em um “universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções”.
- B. A relação pessoal com o saber: diz respeito à “relação de identidade com o saber”; o saber enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas; é o saber enquanto objeto de desejo, de interesse; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura.
- C. A relação social com o saber: diz respeito ao fato que o sujeito nasce inscrito em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva (a posição que ele ocupa em um espaço social, por ter nascido e crescido em uma determinada família, por exemplo), que lhe definem o contexto inicial em que ele vai se relacionar com o saber; nesse meio o saber possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.145-146) (grifos dos autores).

Chevallard (2005) idealizou um modelo em que é possível verificar como ocorrem as relações com o saber em uma sala de aula. A esse modelo ele chamou de sistema didático. Já Gauthier *et al.* (2006, p.172, nota de rodapé) denominam-no como triângulo didático ou triângulo pedagógico. Esse sistema, apresentado na Figura 1, é constituído por três lugares: P (representa a posição do

professor), E (representa os alunos ou estudantes) e S (representa a posição do saber). Nele também se pode observar as inter-relações entre P, E e S.

Figura 1 – Sistema didático

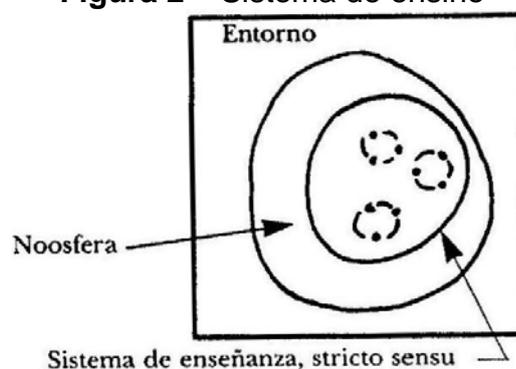


Fonte: Chevallard, 2005, p.26

Nessa representação o saber apresentado não é o saber sábio, isto é, o saber produzido nos centros de pesquisa, mas o saber ensinado, que é descaracterizado de sua forma original, “um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio” (CHEVALLARD, 2005, p.18).

Esse sistema não está fechado em si, ele está aberto no entorno social ao qual está imerso. Primeiramente, esse sistema didático se abre a um *sistema de ensino* formado por um conjunto de sistemas didáticos, que está envolto pela *noosfera*, que faz a mediação entre o sistema de ensino e o entorno social. Como dito por Chevallard (2005, p.28), a *noosfera* funciona como uma “verdadeira peneira por onde se opera a interação entre esse sistema e o entorno social”, conforme Figura 2.

Figura 2 – Sistema de ensino



Fonte: Chevallard, 2005, p.28

A partir desse suporte teórico, Arruda, Lima e Passos (2011, p.147) verificaram que:

[...] o sistema didático pode ser entendido como um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão. Nesse caso, se E é o grupo de estudantes e S é o saber a ser ensinado (definido pelo programa e pelo currículo, ou seja, o conteúdo propriamente dito), podemos pensar as tarefas principais do professor (P) na sala de aula (os condicionantes) como sendo de três tipos:

1. Gestão do segmento P-S: diz respeito à gestão das relações do professor com o conteúdo.
2. Gestão do segmento P-E: diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino.
3. Gestão do segmento E-S: diz respeito à gestão das relações do professor com a aprendizagem.

Essa nova abordagem para os condicionantes tem as seguintes vantagens sobre o esquema da dupla função do professor de Gauthier e Tardif: não se trata de gerir objetos (o saber e a classe), mas sim de gerir relações (epistêmicas, pessoais e sociais); além disso, a tarefa do professor de gerir a si mesmo como profissional em desenvolvimento fica incluída nos condicionantes.

Nessa perspectiva, leva-se também em consideração que:

A ideia de ensino implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processo de “construção”, de “apropriação”. Ela faz referência, ao menos implicitamente, a um modelo de três termos: o saber a ser adquirido, que é o objetivo, o ponto de referência do processo, sua razão de ser; o aluno ou, se preferir, o aprendiz; o mestre, cuja função é servir de mediador entre o aluno e o saber [...] (CHARLOT, 2005, p.90) (grifos do autor).

A partir dessa teorização, Arruda, Lima e Passos (2011, p.147) idealizaram um novo instrumento, ao qual denominaram de matriz 3x3, que se tem mostrado importante na análise da ação docente em sala de aula no contexto da educação básica e também nos cursos de formação inicial de professores. Essa matriz 3x3 é apresentada a seguir, no Quadro 6.

Quadro 6 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula⁵

| Novas tarefas do professor Relações de saber | 1 Gestão de segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão de segmento P-E (ensino) | 3 Gestão de segmento E-S (aprendizagem) |
|---|--|--|--|
| A Epistêmica | <u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor. | <u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade ⁶ a ser compreendida pelo professor. | <u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor. |
| B Pessoal | <u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal. | <u>Setor 2B</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal. | <u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal. |
| C Social | <u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social. | <u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social. | <u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social. |

Fonte: o próprio autor.

Esse novo instrumento para analisar a ação docente em sala de aula se apresenta “como instrumento para diagnóstico e planejamento na formação de professores” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.158), bem como um referencial para levantar subsídios e “traçar o perfil de um professor e planejar um trabalho de formação que visaria mudar as relações epistêmicas, pessoais e sociais com a aprendizagem de seus alunos” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.158), e por que não de alunos com deficiência, proporcionando uma aprendizagem de qualidade àqueles que procuram uma profissionalização.

Em se considerando o sujeito como cidadão, este deve produzir e usufruir dos bens coletivos tanto materiais como simbólicos (ciência, língua, literatura, arte, condutas etc.) da sociedade na qual está inserido. Portanto, sendo uma das funções da educação construir a inclusão social e com ela o desenvolvimento da cidadania, faz-se necessário garantir condições para que a democratização do ensino de qualidade se efetue real e concretamente para todos (CAMARGO, 2008, p.17).

⁵ Um descritivo, idealizado pelos autores, a respeito de cada setor da matriz será apresentado posteriormente, já adaptado à realidade desta investigação.

⁶ Entende-se atividade como *faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas*, conforme dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0.

Dessa forma, professores capacitados, preparados, contribuirão de forma mais efetiva com a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo relata o contexto em que esta pesquisa de doutoramento se desenvolveu, apresenta os detalhes da tomada de dados e evidenciam-se algumas particularidades a respeito da deficiência visual – já que a coleta de dados foi realizada em uma sala regular em que se encontravam deficientes visuais.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA E OUTROS DETALHES

Os dados para esta pesquisa foram coletados, nos anos de 2012 e 2013, em uma instituição federal de ensino básico, técnico e tecnológico da região norte do Paraná. Esta foi escolhida porque um de seus cursos técnicos presenciais gratuitos, da área de saúde, subsequente de nível médio, com duração de 2 anos, possuía alunos com deficiência visual em uma de suas turmas regulares, um com perda total da visão e outro com baixa visão. E, também, pelo fato de a pesquisadora fazer parte do quadro de professores dessa instituição (mas não do curso técnico em foco), o que remete a certa facilidade de comunicação e de relacionamento com os sujeitos envolvidos na investigação.

As autorizações necessárias foram solicitadas à direção da instituição, a quatro professores do curso, como também a todos os estudantes dessa turma (em torno de 30 alunos), mediante explicação do objetivo da pesquisa e o detalhamento do processo de coleta, edição e análise dos dados.

A tomada de dados aconteceu por meio de filmagens de aulas e entrevistas com professores e estudantes dessa sala que continha alunos com e sem deficiência visual. Um caderno de campo foi constituído e utilizado durante as filmagens das aulas, com o intuito de registrar o maior número de dados e seus detalhes. Os conteúdos ministrados durante as aulas filmadas foram: fisiopatologia, noções de imagens radiológicas, saúde do trabalhador, massagem laboral e shantala.

No total, foram filmadas aulas de quatro professores e entrevistados três professores e quatro estudantes. As entrevistas foram semiestruturadas e individuais. Para os professores as perguntas buscavam informações a respeito: da formação docente para trabalhar em salas que contêm alunos com e sem deficiência, do papel da instituição de ensino, dos auxílios institucionais, da

contribuição de outros agentes educacionais, da ajuda de outros sujeitos, da experiência do que é dar aulas em uma sala com deficientes visuais, do desenvolvimento das aulas e da aplicação das avaliações, das dificuldades em se trabalhar em uma sala que contém alunos com e sem deficiência e das sugestões para a melhoria do atendimento de alunos com deficiência em sala regular. Como as entrevistas foram realizadas após as filmagens, estas orientaram alguns questionamentos.

A partir do envolvimento de alguns estudantes com os deficientes visuais durante a filmagem das aulas, decidiu-se que esses sujeitos também seriam ouvidos. Portanto, os questionamentos se pautaram em informações como: formação específica para auxiliar um deficiente visual, de que forma ocorre esse auxílio, o porquê dessa ajuda, as dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos deficientes, sugestões para a melhoria do atendimento em sala regular com alunos deficientes. Na entrevista com o deficiente visual total as perguntas ficaram em torno de quem o auxilia e por que, de como é essa ajuda e sua importância, dos materiais específicos por causa da deficiência, das formas de avaliação, do desenvolvimento das aulas teóricas e práticas, das dificuldades para acompanhar o curso e das sugestões para melhoria do atendimento ao deficiente visual.

Os dados coletados ficaram assim distribuídos:

- 7 aulas filmadas – cada aula com duração em torno de 3 horas, com um total de 21 horas de filmagens, o que resultou em 346 páginas de transcrições em arquivo *Word*, com espaçamento entre linhas simples, fonte da letra Arial – tamanho 12, e a seguinte configuração de página para as margens: superior e inferior – 2,5 cm; esquerda e direita – 3 cm;
- 17 páginas de transcrições das entrevistas com os professores, na mesma formatação das filmagens;
- 27 páginas de transcrições das entrevistas com os estudantes, na mesma formatação das filmagens;
- 6 páginas com anotações realizadas durante a filmagem das aulas.

Para conservar o anonimato de todos os envolvidos, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes na referida pesquisa, os quatro professores foram identificados por P1, P2, P3 e P4, sendo que P1 e P2 trabalharam juntos em sala e quatro aulas dessa dupla foram filmadas.

Tanto P1 como P2 foram entrevistados em separado. Foram filmadas duas aulas de P3 e realizada a entrevista. De P4 foi filmada uma aula somente e não foi realizada a entrevista, pois na época das entrevistas, P4 se encontrava em período de licença de suas funções na instituição.

Já os estudantes envolvidos diretamente na tomada de dados foram reconhecidos por EF1, EF2, E3, E4 e E5. Sendo EF1, estudante foco, deficiente visual total, que nasceu sem visão no olho direito e com baixa visão no olho esquerdo, aos 23 anos perdeu completamente a visão, tendo esse fato ocorrido há 20 anos; EF2, outro estudante foco, deficiente visual com baixa visão; E3, E4 e E5 estudantes videntes da sala de aula em que foi realizada a tomada de dados. Esses estudantes foram entrevistados, com exceção de EF2, que desistiu do curso antes de todas as filmagens e da execução das entrevistas.

Os professores entrevistados são fisioterapeutas, um especialista, outro doutorando e o outro doutor. Essas pós-graduações são em áreas vinculadas à da graduação, e o tempo de exercício no magistério é de 7, 9 e 10 anos, respectivamente. Esses professores ministram as disciplinas do curso, supervisionam os estágios e orientam os trabalhos de conclusão de curso (TCC). Quando questionados sobre uma formação para o trabalho em sala de aula, que contém alunos com e sem deficiência, o que se obteve como resposta foi:

P1: Não, então o que eu tenho são conhecimentos básicos com relação à didática de ensino de uma maneira geral, mas também nada específico que foi na especialização, já que também não tive a licenciatura.

P1: [...] a instituição, todos os professores, toda a equipe, estava despreparada para receber EF1 em sala. Então eu não sei como que aconteceu o processo seletivo para incluir um aluno com essa deficiência, sendo que a gente não tinha ninguém aqui preparado para orientar e nem para atender esse aluno.

P2: Não, nenhuma. O pouco que a gente aprendeu foi aqui na instituição com aquele curso de P6⁷, que eu tive de educação inclusiva, lembra?

P3: Não tenho.

Esse fato da falta de formação para o trabalho nesse tipo de sala também foi percebido na fala de um dos estudantes entrevistados:

⁷ Professor da instituição que promoveu algumas palestras com uma carga horária de, aproximadamente, 16 horas, sobre o papel do docente na educação inclusiva. Essas palestras ocorreram no segundo semestre do ano letivo ao qual o deficiente visual já se encontrava em sala de aula regular.

E5: Eles (os professores) se empenham bastante, só que a gente percebe também que eles têm dificuldade, porque eles não têm uma formação específica pra isso né?

4.2 A DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo os dados do IBGE, Censo Demográfico 2010⁸, pode-se verificar que *entre as deficiências investigadas, a deficiência visual apresenta a maior incidência, 18,8%*. Entre essas pessoas encontram-se as que declararam serem incapazes de enxergar (cegos), as que possuem grande dificuldade permanente de enxergar (baixa visão ou visão subnormal) e as que possuem alguma dificuldade de enxergar.

Segundo o decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, considera-se deficiente visual a pessoa com cegueira e a com baixa visão.

É considerada cega toda pessoa cuja acuidade visual, no melhor olho, e com a melhor correção óptica, é menor que 20/400 (0,05), ou seja, que vê a 20 metros de distância aquilo que uma pessoa de visão comum veria a 400 metros de distância. Note então que o entendimento de “cegueira” como ausência de visão, não é assim explicitado legalmente. Pessoas com acuidade visual menor que a mencionada são consideradas cegas mesmo que sejam capazes de ver vultos ou alguma imagem.

É considerada com baixa visão toda pessoa cuja acuidade visual, no melhor olho, e com a melhor correção óptica, é menor que 20/70 (0,3) e maior que 20/400 (0,05), ou ainda, os casos nos quais o somatório da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Popularmente, a deficiência visual é associada com olhos deformados e com a utilização de óculos escuros, o que na verdade nem sempre ocorre. Entre a baixa visão e a cegueira total há um grande caminho, e é fundamental ao docente conhecer as características da deficiência visual de seu aluno (CAMARGO, 2012, p.31-32) (grifo do autor).

A deficiência visual não deve ser compreendida como incapacidade, obstáculo ou limitação, no sentido de que as restrições resultantes dessa deficiência não são suficientes para mostrar os limites e as potencialidades do sujeito. Deve-se levar em consideração o contexto no qual o sujeito está inserido e fatores como personalidade, recursos disponíveis, desenvolvimento cognitivo, entre outros

⁸ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

aspectos, por exemplo, orientação, mobilidade, postura, organização, destreza tátil, que são habilidades que podem ser desenvolvidas e modificadas.

Nas escolas os professores de alunos com necessidades educacionais especiais no campo da visão, em suas práticas pedagógicas, devem encorajar os procedimentos exploratórios, incentivar os sentidos remanescentes, a participação, o interesse, a disposição, a iniciativa, a curiosidade desses estudantes. Algumas estratégias que facilitam a participação dos alunos com deficiência visual devem ser utilizadas, principalmente em se tratando de materiais predominantemente visuais, adaptando o que for necessário, por meio de descrições, informações táteis, auditivas, olfativas, entre outros recursos que favoreçam a aprendizagem.

Atualmente, muitos recursos tecnológicos foram desenvolvidos para ampliar as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de autonomia pessoal das pessoas com deficiência visual. O uso desses recursos transforma os comportamentos pessoais e sociais, ao renovar hábitos e atitudes relacionadas a educação, saúde, trabalho e emprego, mobilidade, acessibilidade, liberdade, proteção, participação na vida política e pública, na vida cultural e em lazer e esporte, entre outros fatores.

As pessoas com deficiência visual não querem negar ou dissimular o fato de que não enxergam. Querem, todavia, conhecer melhor sua deficiência, seus limites e potencialidades. Querem ter acesso ao patrimônio cultural e material. Querem ser respeitadas e não subestimadas. Querem ocupar um espaço na vida social, querem ser tratadas com dignidade, acertar, errar, investir, mudar, enfim, exercer direitos e deveres comuns a qualquer indivíduo (CAMARGO, 2008, p.15-16).

5 UMA PROPOSTA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES DOCENTE EM SALA DE AULA COM PERSPECTIVAS DE SER INCLUSIVA

Com os dados coletados inicia-se a fase de busca de um novo emergente a partir do que se tem em mãos. Assim, observam-se esses dados com os óculos de um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula, descrito em Arruda, Lima e Passos (2011). Esse novo instrumento já foi avaliado em diversos contextos educacionais, como publicado em Baccon (2011), quando é analisada a ação de professores de física do ensino médio em sala de aula; em Maistro (2012), no qual envolve acadêmicos do curso de licenciatura em ciências biológicas em período de estágio supervisionado; em Carvalho (2013), no qual acompanha uma parte do processo de supervisão em um subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da licenciatura em física; em Ohira (2013), que envolve acadêmicos do curso de ciências biológicas matriculados na disciplina de estágio supervisionado; em Largo (2013), cuja pesquisa abrange licenciandos em matemática e bolsistas do PIBID; e em Fejolo (2013), que focaliza a formação do professor de física no contexto do PIBID, entre outros contextos em que os resultados estão em processo de publicação. Todavia, nenhum deles na particularidade da educação inclusiva.

Neste capítulo encontra-se a descrição do encadeamento de ideias que resultaram em um novo sistema didático para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva e, conseqüentemente, uma nova proposta matricial.

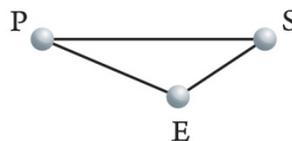
5.1 UM NOVO SISTEMA DIDÁTICO

Observando os dados coletados verifica-se que muitas vezes o professor tem que gerir suas relações com o conteúdo, com o ensino e com a aprendizagem vinculadas: a um mediador (M) que assume uma posição entre o professor e o estudante com deficiência; à instituição (I), pois para que a inclusão ocorra, esta terá que subsidiar e providenciar recursos didático-pedagógicos inerentes às especificidades da necessidade educacional. Nesta investigação o mediador indicado anteriormente, na maioria das vezes, é um aluno vidente da sala de aula onde foram feitas as filmagens, um colaborador do processo

de ensino e de aprendizagem; em alguns casos, outro professor do curso. A instituição apontada é o próprio estabelecimento de ensino em que os alunos com deficiência estão matriculados e na qual foi feita a coleta de dados.

Dessa forma, tem-se a necessidade de construir um novo sistema didático do professor em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva. Considera-se o triângulo didático de Chevallard em que P é o lugar ocupado pelo professor, E é o lugar ocupado pelo estudante com deficiência e S é o lugar ocupado pelo saber, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Triângulo didático



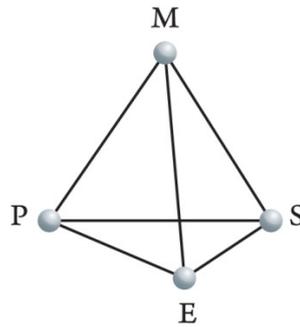
Fonte: Adaptado de Chevallard (2005, p.26)

Tendo em conta as descrições realizadas em Carvalho (2013, p.116) sobre o supervisor de estágio, o mediador e a instituição ocupam uma posição estratégica em relação ao sistema didático do professor, contudo, de forma contrária ao descrito pelo autor – em que “o supervisor não participa da gestão do sistema, ele apenas acompanha e orienta o licenciando no aperfeiçoamento da gestão” – o mediador e a instituição podem interferir na gestão desse sistema.

A seguir, apresentam-se modelos tridimensionais que evidenciam o sistema didático do professor em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva e a posição ocupada pelo mediador e a instituição.

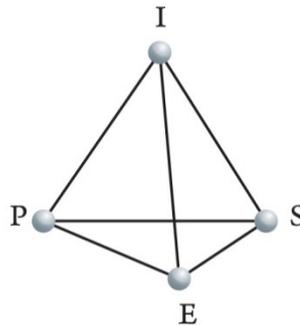
Em diversos momentos, as relações do professor estarão vinculadas a um mediador, que interfere nos segmentos P-S, P-E e E-S, passando o professor a gerir faces do que poderíamos chamar de uma “pirâmide didática”, em que as faces da pirâmide são constituídas por: P-S-M, P-E-M e E-S-M, conforme [Figura 4](#).

Figura 4 – “Pirâmide didática” relacionada ao mediador (M)



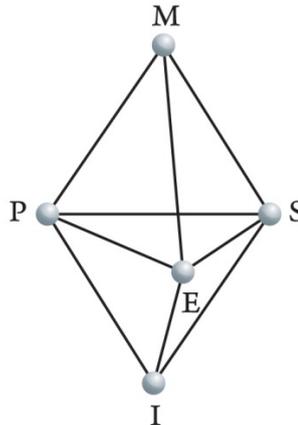
O mesmo acontece, quando as relações docente estarão vinculadas à instituição, que também interferirá nos segmentos P-S, P-E e E-S, passando o professor a gerir faces de uma nova “pirâmide didática”, em que as faces da pirâmide são constituídas por: P-S-I, P-E-I e E-S-I, conforme [Figura 5](#).

Figura 5 – “Pirâmide didática” relacionada à instituição (I)



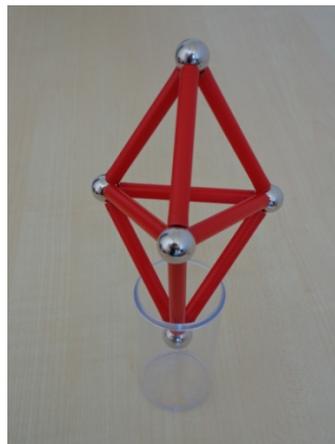
Como essas pirâmides se constituem a partir do sistema didático de Chevallard, é possível construir uma nova estrutura para indicar as gestões das relações do professor com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem em sala de aula que contém alunos com e sem deficiência.

Figura 6 – “Novo sistema didático” para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva



A seguir, tem-se a fotografia da materialização desse “novo sistema didático” montado com esferas e hastes imantadas, tendo como suporte um tubo plástico.

Fotografia 1 – Materialização do “novo sistema didático”



A partir desse “novo sistema didático”, pode-se verificar que ocorre uma ampliação das tarefas e das relações docente em salas que contêm alunos com e sem deficiência: ora o professor estará gerindo relações sem vínculo com o mediador e a instituição (permanecendo o triângulo didático adaptado de Chevallard – [Figura 3](#)), ora essa interferência estará presente ([Figuras 4 e 5](#)); portanto, idealizou-se uma única estrutura, que é desmontável de acordo com as relações docente existentes, conforme [Figura 6](#).

Assim, a hipótese inicial orientadora do estudo foi comprovada, pois a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum causa impactos no trabalho dos professores e, em face das suas experiências anteriores, aponta novas necessidades para o professorado como um todo, trazendo acréscimos de dificuldades na sua docência (ZEPPONE, 2005, resumo).

5.2 UMA NOVA PROPOSTA MATRICIAL

A partir do exposto, a matriz 3x3 construída por Arruda, Lima e Passos (2011, p.147) não é suficiente para acomodar as relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva. É preciso ajustá-la para que todas as novas tarefas do professor sejam contempladas. Assim, a partir dos dados coletados, em vez de uma matriz tem-se a necessidade de construir três matrizes relacionadas com o “novo sistema didático”.

A matriz 1 permanece inalterada em relação à matriz 3x3 original. Ela também se apresenta como um instrumento para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva, nos momentos em que o professor está realizando a gestão da classe toda e que essas relações não estão vinculadas a terceiros (Figura 3). Nesse caso, o professor realiza a gestão de segmentos: P-S, P-E e E-S, nas dimensões epistêmica, pessoal e social.

Tabela 2 – Matriz 1

| EDUCAÇÃO INCLUSIVA | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| Novas tarefas do professor | 1 Gestão de segmento P-S (conteúdo) | 2 Gestão de segmento P-E (ensino) | 3 Gestão de segmento E-S (aprendizagem) |
| Relações de saber | | | |
| A Epistêmica | <u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor. | <u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor. | <u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor. |
| B Pessoal | <u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal. | <u>Setor 2B</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal. | <u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal. |
| C Social | <u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social. | <u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social. | <u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social. |

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p.147). A matriz sofreu um pequeno ajuste com a inserção da linha com o título educação inclusiva.

A matriz 2 surge a partir das relações com o mediador (Figura 4). Este se coloca em uma posição estratégica entre o professor, o estudante deficiente e o saber. Assim, as relações docente estarão vinculadas ao mediador e, nesse caso, o professor realiza a gestão de faces P-S-M, P-E-M e E-S-M, nas três dimensões.

Tabela 3 – Matriz 2

| EDUCAÇÃO INCLUSIVA | | | |
|----------------------------|---|--|---|
| MEDIADOR (M) | | | |
| Novas tarefas do professor | 1 Gestão de face P-S-M (conteúdo) | 2 Gestão de face P-E-M (ensino) | 3 Gestão de face E-S-M (aprendizagem) |
| Relações de saber | | | |
| A Epistêmica | <u>Setor 1AM</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto, vinculado ao mediador, a ser supervisionado pelo professor. | <u>Setor 2AM</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade, vinculada ao mediador, a ser supervisionada pelo professor. | <u>Setor 3AM</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade, vinculada ao mediador, a ser supervisionada pelo professor. |
| B Pessoal | <u>Setor 1BM</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal, vinculado ao mediador, a ser supervisionado pelo professor. | <u>Setor 2BM</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal, vinculada ao mediador, a ser supervisionada pelo professor. | <u>Setor 3BM</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal, vinculada ao mediador, a ser supervisionada pelo professor. |
| C Social | <u>Setor 1CM</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social, vinculado ao mediador, a ser supervisionado pelo professor. | <u>Setor 2CM</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social, vinculada ao mediador, a ser supervisionada pelo professor. | <u>Setor 3CM</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social, vinculada ao mediador, a ser supervisionada pelo professor. |

Fonte: Adaptado de Arruda, Lima e Passos (2011, p.147).

A matriz 3 surge a partir das relações com a instituição (Figura 5). Esta se coloca em uma posição estratégica entre o professor, o estudante deficiente e o saber. Assim as relações docente estarão vinculadas à instituição e, nesse caso, o professor realiza a gestão de faces P-S-I, P-E-I e E-S-I, também nas três dimensões.

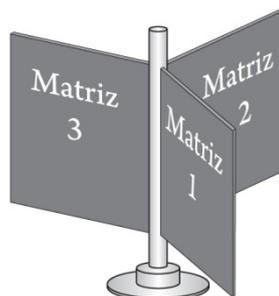
Tabela 4 – Matriz 3

| EDUCAÇÃO INCLUSIVA | | | |
|----------------------------|---|--|---|
| INSTITUIÇÃO (I) | | | |
| Novas tarefas do professor | 1 | 2 | 3 |
| Relações de saber | Gestão de face P-S-I (conteúdo) | Gestão de face P-E-I (ensino) | Gestão de face E-S-I (aprendizagem) |
| A Epistêmica | <u>Setor 1AI</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto, vinculado à instituição, a ser supervisionado pelo professor. | <u>Setor 2AI</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade, vinculada à instituição, a ser supervisionada pelo professor. | <u>Setor 3AI</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade, vinculada à instituição, a ser supervisionada pelo professor. |
| B Pessoal | <u>Setor 1BI</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal, vinculado à instituição, a ser supervisionado pelo professor. | <u>Setor 2BI</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal, vinculada à instituição, a ser supervisionada pelo professor. | <u>Setor 3BI</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal, vinculada à instituição, a ser supervisionada pelo professor. |
| C Social | <u>Setor 1CI</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social, vinculado à instituição, a ser supervisionado pelo professor. | <u>Setor 2CI</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social, vinculada à instituição, a ser supervisionada pelo professor. | <u>Setor 3CI</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social, vinculada à instituição, a ser supervisionada pelo professor. |

Fonte: Adaptado de Arruda, Lima e Passos (2011, p.147).

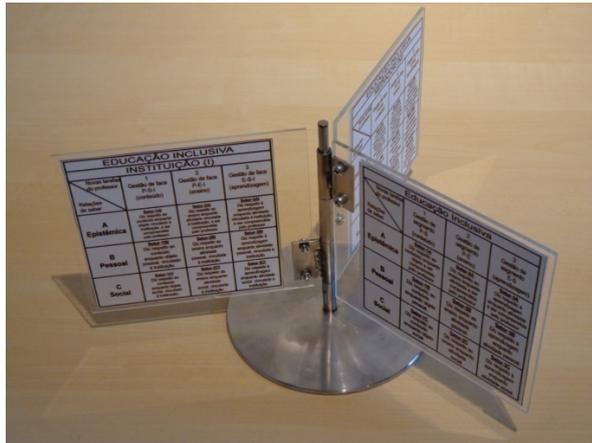
A Figura 7 apresenta as três matrizes unidas por um eixo de rotação, pelas quais o professor desloca-se em suas relações em sala de aula que contém alunos com e sem deficiência, ora administrando relações vinculadas ao mediador ou à instituição, e ora sem vínculos.

Figura 7 – Estrutura das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva



A seguir, tem-se a fotografia da materialização dessa estrutura que representa as relações docente nessa sala de aula em estudo, montada com aço inox, acrílico e adesivo.

Fotografia 2 – Materialização da estrutura que representa as relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva



Para melhor compreensão das matrizes 1, 2 e 3, a seguir, faz-se uma descrição de seus setores. Essa descrição tem como base o texto de Arruda, Lima e Passos (2011, p.148-149), e algumas alterações foram realizadas devido às circunstâncias da educação inclusiva, foco desta investigação.

5.3 DESCRIÇÃO DOS SETORES MATRICIAIS

Voltando às matrizes 1, 2 e 3, observa-se que cada uma possui 9 setores, assim sendo, as três matrizes perfazem um total de 27 setores. Na descrição desses setores seguir-se-á a ordem das colunas 1, 2 e 3 (gestão do conteúdo, gestão do ensino e gestão da aprendizagem) na sequência das linhas A, B e C (relações epistêmicas, relações pessoais e relações sociais), reunindo os setores correspondentes em uma única descrição, por exemplo: os setores 1A, 1AM e 1AI, os setores 1B, 1BM e 1BI e assim sucessivamente; serão descritos em simultâneo, visto que possuem características comuns em seus contextos.

GESTÃO DO CONTEÚDO

Descrição dos setores das colunas 1, referente à gestão do conteúdo nas dimensões epistêmica, pessoal e social.

- Relações epistêmicas com o conteúdo – setores 1A, 1AM e 1AI.

O setor 1A diz respeito à relação epistêmica do professor com o conteúdo, no tocante às maneiras como ele se apropria desse conteúdo e na busca por compreendê-lo cada vez mais e, também, nas relações com os objetos e os ambientes em que o conteúdo pode ser encontrado, como livros, revistas, vídeos, internet, bibliotecas, universidades, entre outros recursos didático-pedagógicos e locais; na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (1AM), na busca de compreender cada vez mais o conteúdo devido ao relacionamento, à convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (1AI), visto que esta subsidiará e providenciará recursos didático-pedagógicos e proporcionará a procura de ambientes em que o conteúdo pode ser encontrado na especificidade da necessidade educacional.

- Relações pessoais com o conteúdo – setores 1B, 1BM e 1BI.

O setor 1B diz respeito à relação pessoal do professor com o conteúdo, referente ao sentido que o conteúdo adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; o quanto o professor gosta e se envolve com a matéria que ensina e, também, como ele avalia sua própria compreensão do conteúdo, entre outras conjunturas, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (1BM), referente ao sentido pessoal que o conteúdo adquire para o professor, apesar da convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (1BI), visto que esta providenciará recursos didático-pedagógicos específicos relacionados ao conteúdo e à necessidade educacional e que precisam ter um sentido pessoal para o professor.

- Relações sociais com o conteúdo – setores 1C, 1CM e 1CI.

O setor 1C diz respeito à relação social do professor com o conteúdo, no tocante aos conteúdos escolares, enquanto objeto de trocas sociais em uma comunidade específica; o quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e dos eventos que esta realiza; à sua relação com as pessoas que detêm o conhecimento; às suas identificações e ideais; à sua busca por aperfeiçoamento por meio do convívio com outros professores; participação em cursos, entre outras situações, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (1CM), no tocante aos conteúdos escolares, enquanto objeto de trocas sociais também com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (1CI), visto que esta proporcionará momentos e maneiras de socialização de conhecimentos específicos à necessidade educacional relacionados ao conteúdo.

GESTÃO DO ENSINO

Descrição dos setores das colunas 2, referente à gestão do ensino nas dimensões epistêmica, pessoal e social.

- Relações epistêmicas com o ensino – setores 2A, 2AM e 2AI.

O setor 2A diz respeito à relação epistêmica do professor com o ensino, referente ao sentido da busca por compreender melhor o ensino; às suas reflexões sobre a atividade docente e sobre a formação do professor; à sua percepção e reflexões sobre o seu próprio desenvolvimento como professor; às maneiras como realiza, avalia e procura melhorar o ensino que pratica; à sua relação com os materiais instrucionais, experimentos, instrumentos; às maneiras como realiza o planejamento dos objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, recursos materiais, entre outros, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (2AM), referente ao sentido da busca por compreender melhor o ensino devido ao relacionamento, à convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (2AI), visto que esta providenciará instrumentos, recursos didático-pedagógicos específicos à

necessidade educacional em que poderá realizar, avaliar e melhorar o ensino que pratica.

- Relações pessoais com o ensino – setores 2B, 2BM e 2BI.

O setor 2B diz respeito à relação pessoal do professor com o ensino, no tocante a como se autoavalia como professor e como trabalha suas inseguranças; ao sentido pessoal que atribui ao ato de ensinar e o quanto isso influi em sua identidade profissional; ao quanto ele gosta de ensinar; ao seu estilo como professor e ao modo pessoal de se relacionar e aplicar as regras e normas de conduta; às responsabilidades, valores que se imputa enquanto educador, entre outros, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (2BM), ao sentido pessoal que atribui ao ato de ensinar devido ao relacionamento, à convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (2BI), visto que esta providenciará recursos didático-pedagógicos específicos à necessidade educacional que influenciarão o seu estilo e seu modo pessoal de ensinar.

- Relações sociais com o ensino – setores 2C, 2CM e 2CI.

O setor 2C diz respeito à relação social e interativa do professor com o ensino, referente ao sentido das dificuldades e inseguranças pessoais produzidas em decorrência da interação com os outros (alunos, pais, professores, administradores etc.); às habilidades do professor para negociar com os alunos valores e comportamentos para que consiga ensinar e gerenciar o funcionamento da sala de aula; aos esforços que ele faz para conseguir apoio dos demais agentes sociais, cujas opiniões e avaliações afetam sua segurança, posição e sua autoridade enquanto professor, entre outros, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (2CM), referente ao sentido das dificuldades e inseguranças pessoais produzidas em decorrência da interação com os outros, inclusive as interações com o mediador; e também nas negociações de valores e comportamentos, atrelados ao mediador, para que consiga ensinar e gerenciar o funcionamento da sala de aula. Ora essa relação poderá estar vinculada

à instituição (2CI), visto que esta proporcionará apoio de outros agentes educacionais para o processo de ensino.

GESTÃO DA APRENDIZAGEM

Descrição dos setores das colunas 3, referente à gestão da aprendizagem nas dimensões epistêmica, pessoal e social.

- Relações epistêmicas com a aprendizagem – setores 3A, 3AM e 3AI.

O setor 3A diz respeito à relação epistêmica do professor com a aprendizagem, no tocante à sua busca por compreender as maneiras como os alunos a realizam; à sua percepção e reflexão sobre as relações dos alunos com os conteúdos; às ideias prévias dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, entre outros, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (3AM), na busca por compreender as maneiras como os alunos realizam a aprendizagem devido ao relacionamento, à convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (3AI), visto que esta providenciará recursos didático-pedagógicos específicos à necessidade educacional para que possa compreender as relações dos alunos com os conteúdos e suas possíveis dificuldades de aprendizagem.

- Relações pessoais com a aprendizagem – setores 3B, 3BM e 3BI.

O setor 3B diz respeito à relação pessoal do professor com a aprendizagem de seus alunos, ao sentido que esta adquire e o quanto determina sua identidade profissional; às preocupações do professor com o envolvimento, motivação e interesse dos alunos e com a qualidade das interações na sala de aula; à sua capacidade pessoal de interferir e gerenciar a relação dos alunos com o conteúdo, entre outros, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (3BM), no sentido de suas preocupações pessoais com o envolvimento, motivação e interesse dos alunos e

com a qualidade das interações com o conteúdo no relacionamento, na convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (3BI), visto que esta providenciará recursos didático-pedagógicos específicos à necessidade educacional e que influenciarão nas preocupações do professor em gerenciar as relações dos alunos com o conteúdo.

- Relações sociais com a aprendizagem – setores 3C, 3CM e 3CI.

O setor 3C diz respeito à relação social do professor com a aprendizagem, no tocante à manutenção de um ambiente propício às interações e à aprendizagem dos alunos; ao gerenciamento dos trabalhos e demais atividades em grupos, entre outros, na perspectiva da educação inclusiva com a especificidade da necessidade educacional.

Ora essa relação poderá estar vinculada ao mediador (3CM), no gerenciamento dos trabalhos e atividades em grupos, devido ao relacionamento, à convivência com o mediador, ora essa relação poderá estar vinculada à instituição (3CI), visto que esta proporcionará outros ambientes propícios à aprendizagem.

Assim sendo, tem-se o panorama geral dessa nova proposta matricial e suas especificidades. De posse desse novo instrumento inicia-se a fase de busca de um novo emergente a partir das transcrições das filmagens, entrevistas e anotações realizadas. Portanto, observam-se os dados com esses óculos e procura-se analisar a ação do professor e suas relações em uma sala de aula com perspectivas de ser inclusiva. Levando-se em consideração que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.1-2).

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Das 369 páginas de transcrições relacionadas aos professores, foram editadas 223 páginas e, somente, os trechos destacados para compor o *corpus* desta investigação, corrigindo-se algumas concordâncias verbais e nominais e introduzindo algumas pontuações para dar sentido às falas, segundo a interpretação da pesquisadora. Essa base de dados encontra-se no **Apêndice B**.

As 146 páginas restantes de transcrição, relacionadas aos professores, que não foram editadas, estão relacionadas às aulas filmadas dos professores P1 e P2. Isso ocorreu devido ao fato de que essas páginas, a princípio, foram deixadas pela pesquisadora para serem editadas após a qualificação, mas verificou-se, naquele momento da qualificação, que os dados editados já eram suficientes.

Para categorizar os dados, levaram-se em consideração as categorias *a priori* já existentes nas três matrizes apresentadas anteriormente, que são os 27 setores, nove em cada matriz.

6.1 OS DADOS E A NOVA PROPOSTA MATRICIAL

De forma resumida pode-se verificar no Quadro 7, a quantidade de unidades de análise destacada em cada uma das categorias da matriz 1, em que as relações docente não estão vinculadas a terceiros, perfazendo um total de 42 unidades. A descrição das unidades de análise das nove categorias da matriz 1 encontra-se no **Apêndice C**.

Quadro 7 – Quantidade de unidades de análise em cada uma das categorias da matriz 1

| Novas tarefas do professor Relações de saber | 1 Gestão do conteúdo | 2 Gestão do ensino | 3 Gestão da aprendizagem |
|---|-------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| A Epistêmica | <u>Setor 1A</u> 2 | <u>Setor 2A</u> 6 | <u>Setor 3A</u> 4 |
| B Pessoal | <u>Setor 1B</u> 0 | <u>Setor 2B</u> 6 | <u>Setor 3B</u> 11 |
| C Social | <u>Setor 1C</u> 3 | <u>Setor 2C</u> 6 | <u>Setor 3C</u> 4 |

Fonte: o próprio autor.

De forma resumida pode-se verificar, no Quadro 8, a quantidade de unidades de análise destacada em cada uma das categorias da matriz 2, em que as relações docente estão vinculadas ao mediador, perfazendo um total de 21 unidades. A descrição das unidades de análise das nove categorias da matriz 2 encontra-se no **Apêndice D**.

Quadro 8 – Quantidade de unidades de análise em cada uma das categorias da matriz 2

| Novas tarefas do professor Relações de saber | 1 Gestão do conteúdo (M) | 2 Gestão do ensino (M) | 3 Gestão da aprendizagem (M) |
|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| A Epistêmica | <u>Setor 1AM</u> 0 | <u>Setor 2AM</u> 5 | <u>Setor 3AM</u> 0 |
| B Pessoal | <u>Setor 1BM</u> 0 | <u>Setor 2BM</u> 0 | <u>Setor 3BM</u> 2 |
| C Social | <u>Setor 1CM</u> 0 | <u>Setor 2CM</u> 13 | <u>Setor 3CM</u> 1 |

Fonte: o próprio autor.

De forma resumida pode-se verificar, no Quadro 9, a quantidade de unidades de análise destacada em cada uma das categorias da matriz 3, em que as relações docente estão vinculadas à instituição, perfazendo um total de 14 unidades. A descrição das unidades de análise das nove categorias da matriz 3 encontra-se no **Apêndice E**.

Quadro 9 – Quantidade de unidades de análise em cada uma das categorias da matriz 3

| Novas tarefas do professor Relações de saber | 1 Gestão do conteúdo (I) | 2 Gestão do ensino (I) | 3 Gestão da aprendizagem (I) |
|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| A Epistêmica | <u>Setor 1AI</u> 1 | <u>Setor 2AI</u> 1 | <u>Setor 3AI</u> 2 |
| B Pessoal | <u>Setor 1BI</u> 0 | <u>Setor 2BI</u> 0 | <u>Setor 3BI</u> 1 |
| C Social | <u>Setor 1CI</u> 3 | <u>Setor 2CI</u> 4 | <u>Setor 3CI</u> 2 |

Fonte: o próprio autor.

Cabe ressaltar que a distribuição das unidades de análise nas 27 categorias constitui-se uma tarefa complexa, que demanda concentração e

organização, assim como leituras e releituras. Finalizada esta fase, entra-se em uma nova etapa, a da interpretação e a da análise de um novo emergente.

Para uma visão geral da gestão do professor em sala de aula que contém alunos com e sem deficiência, por meio dos dados editados, tem-se 77 unidades de análise, distribuídas nas matrizes da seguinte forma: matriz 1 – 42 unidades; matriz 2 – 21 unidades e matriz 3 – 14 unidades. Dessa forma, a densidade das unidades de análise fica em 54,5% na gestão geral da sala, ou seja, na matriz 1; 27,3% na gestão com o estudante deficiente vinculada ao mediador, matriz 2, e 18,2% na gestão com o estudante deficiente vinculada à instituição, matriz 3. Pode-se notar que a gestão do professor se concentra na gestão geral da sala em que o deficiente está presente, isto é, as novas tarefas do professor ocorrem normalmente, sem atenção exclusiva dirigida ao deficiente vinculada ao mediador ou à instituição. Em outro comparativo quantitativo, percebe-se que nas falas dos professores, o mediador tem uma participação maior nas gestões do que a instituição. Talvez esta ainda não assumiu seu papel nesse processo inclusivo ou, ainda, encontra-se à parte de uma realidade em que deveria ter maior participação, como pode-se perceber nas falas dos professores nas seguintes categorias (ver **APÊNDICE E**):

Setor 1CI (Gestão do conteúdo na dimensão social vinculada à instituição).
Eu acho que a instituição na verdade tem um papel e ela quer fazer uma inclusão social, e ela quer auxiliar nessa inclusão, só que o que a gente vê é que a instituição é muito nova, e que não tem o preparo para receber esse aluno, e não tem as pessoas que preparam até mesmo os professores para o recebimento desse aluno né, então quando a gente recebeu EF1, a instituição, todos os professores, toda a equipe, estava despreparada para receber ele em sala, então eu não sei como que aconteceu o processo seletivo para incluir um aluno com essa deficiência, sendo que a gente não tinha ninguém aqui preparado para orientar e nem para atender esse aluno [...]. (P1En8)

A instituição trabalha com a inclusão né, e a gente entrando aqui, nós temos que também assumir é, essa inclusão, o que eu pessoalmente acho uma coisa maravilhosa né, porque você trabalha incluindo e não excluindo, que é, isso pro lado humano entra muito na minha parte ética, que é o que eu gosto né, que bom fazer parte de uma equipe que pode trabalhar com inclusão e não exclusão. Ainda nós estamos engatinhando né, então é, deveria ter um profissional aí, com formação em necessidades especiais, educação especial, coisa que não tem, então nós estamos acolhendo esse aluno, que é a coisa certa, mas sem preparação, sem preparação. (P3En7)

Setor 2CI (Gestão do ensino na dimensão social vinculada à instituição).
[...] agora a instituição está começando a criar pernas, com a dificuldade que a gente teve, que a gente passou, eu acho que agora pode ser que

melhore, o próprio núcleo de atendimento, a criação dos materiais didáticos [...]. (P1En24)

Foi a pedagoga que mais ajudou, mas também não é o papel dela, então ela não tem a vivência suficiente pra ajudar a gente. Eu acho que tem que ser alguém que tenha trabalhado com deficientes, pode até ser uma pedagoga ou assistente social, psicólogo, mas que tenha a vivência do dia a dia, de como trabalhar com essas pessoas, tanto que depois que a gente teve o curso, que veio a professora cega, o outro palestrante que também é cego, pessoas mais esclarecidas que mostram as dificuldades, aí você começa a entender melhor como que é a dinâmica da sala de aula com pessoas deficientes visuais. (P2En5)

[...] de repente um psicólogo, coisa que não existe ainda um psicólogo aqui, de repente uma psicopedagoga, que também não existe. Não necessariamente o professor estar ali o tempo todo, vinte horas semanais ali de curso, não precisa estar as vinte horas, mas ter um acompanhamento especial, porque ele é especial. (P3En11)

E também nas falas dos estudantes entrevistados, que corroboram nesse sentido. Nas falas do estudante com deficiência (EF1), tem-se:

Pesquisadora: O material que os professores passam em sala, você tem ele em Braille?

EF1: Não, não tenho nada, só tenho lá da matéria passada. Demorou, depois que terminou a matéria que chegou. Até agora nada, só tem a geral e agora essa, terminou a geral e não veio nada, diz que vem de Curitiba, que tem a impressora lá, até agora não chegou nada. [...] É chegou atrasado, depois que terminou a matéria é que foi chegar, chegou agora em outubro, no fim. É, em outubro. Até agora nada, desde outubro, não veio mais nada.

Pesquisadora: Para anatomia, existem peças anatômicas pra você poder tocar?

EF1: A sim existe, aquele boneco, feito de resina, então, ele é feito todo representando o corpo humano. [...] A parte óssea tem, a parte muscular não. A muscular foi lá na outra instituição, combinamos e lá tem um corpo, foi ver músculo lá em um corpo, toquei em um corpo humano mesmo. Natural, não de resina.

Pesquisadora: E aqui, além desse boneco tem mais alguma peça de resina?

EF1: Não, fora esse não. Só o boneco mesmo.

EF1: Eu queria pra pegar a matéria mesmo, é que falta muito material tátil, pro Braille, muita falta, porque ficar só ouvindo na hora, é muito rápido, [...] você tem que ouvir muito, muita gravação, você não consegue pegar, tem que ficar uma coisa mais tátil.

Pesquisadora: Que profissional a instituição deveria ter para te auxiliar?

EF1: A sim, que entenda dessa área do deficiente visual, que produz material, que fosse produzido aqui mesmo, não vir de fora, isso aí demora muito, é muito demorado, seria mais prático se produzisse aqui mesmo. Tem que pedir de fora o material tátil, se tivesse todos, ao invés de E4 fazer.

E nas falas de outros estudantes entrevistados (E3, E4), encontra-

se:

E3: Eu acho que ter mais materiais com recursos audiovisuais, porque os materiais que tem, que EF1 teve até agora foi porque eu fiz, e agora E4 tá ajudando a fazer, mas a instituição deu, deu o *biscuit*, deu o papel, dá tudo o que pede, se você dá uma lista, a instituição não se nega em dar né, o material. Mas ter mais recurso audiovisual pra ele, de toque, porque atrás dele virão outros sem visão nenhuma né. Nesse caso ele necessita muito tocar, mesmo que o professor está falando, ter o material já em Braille, pronto pra ele, pra ele poder ir acompanhando, a parte do Braille demora muito, às vezes a matéria até acabou, já estamos em outra matéria, aí que chega o material pra ele poder estudar, e ainda chega coisas erradas.

E3: Eu acho que falta assim uma pessoa, uma pessoa pra estar à disposição pra poder estudar mais com EF1 né, uma pessoa. Isso que eu acabei de falar né, ter já o material em Braille né, os livros de anatomia estarem em Braille, né. Ter, ele poder ter acesso a certos materiais, e lá na biblioteca, o esqueleto, músculos, né. E outras coisas, que nem agora ele teve um acompanhamento com E4, é mais um pra ele reforçar na massagem laboral, que ele já fez prova, e o professor pediu pra ele reforçar um pouco mais né. Ele veio e reforçou, então tudo o que dispõe pra ele, ele vem fazer, mas eu acho que é muito pouco ainda, porque eu acho que EF1 precisa do dobro do que a gente tá aprendendo, ele precisa do dobro de carga né. De horas pra ele estar treinando. Tempo. Sabe, à tarde ter uma pessoa e falar assim: “Vamos sentar aqui, hoje você aprendeu tal coisa, vamos revisar então”. Eu acho que falta. Porque eu, às vezes, à tarde eu não tenho tempo né, mas tinha que ter pelo menos um. Às vezes os professores estão em estágio ou estão auxiliando outras turmas no TCC. Ter esse profissional com EF1, com EF2. Porque eu acho que EF2 desistiu mais também por falta de estímulo.

E3: Eu acho que o material audiovisual tem que ser assim, começou a aula já tem que receber, não esperar acabar o curso. Então, a apostila dele de Braille, de anatomia, de MTC veio quando acabou o curso, a gente já tava fazendo outra coisa, já tava fazendo laboral quando chegou MTC, ele já tinha feito até a prova de pontos, tudo, e já tinha acabado. Então, o que ele teve de material foi o que nós sentamos na biblioteca e ficamos fazendo a tarde inteira, e pra ele é muito cansativo, porque dói o punho escrever em Braille né, todas aquelas coisas que a gente tem que escrever né. Então demorou muito pra chegar, e ter mais material. O material que E4 tá fazendo é um material riquíssimo de detalhes né, que eu acho que aqui, tá sendo um acréscimo pra instituição né, que ela tá trazendo bastante coisa que ela sabe fazer, pra instituição, eu acho que isso é riquíssimo.

E4: Precisa de mais material. O computador que imprime em Braille, alguma máquina, o material mesmo que eles possam sentir né, e através da explicação do professor eles estarem trabalhando aquilo para acompanhar melhor a aula né. Acompanhar melhor a aula com o material em mãos, certo, aí ele vai sabendo os pontos.

Verifica-se, neste contexto, que a instituição precisa aperfeiçoar-se em relação às suas funções de providenciar o suporte diferenciado que o estudante com necessidades educacionais especiais demanda. Talvez isto ocorra pela falta: de recursos, de políticas públicas voltadas para o processo de inclusão, de orientação e formação dos gestores educacionais e dos professores, do atendimento educacional especializado, entre outros fatores. Lembrando que entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

encontra-se a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e a articulação intersectorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2010, p.19).

Outro ponto que vem encorpar esse distanciamento da instituição em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares é que nenhum dos professores entrevistados teve uma formação prévia para receber esse aluno, ou mesmo uma orientação, algumas dicas, uma palestra que pudesse auxiliá-los nas gestões do conteúdo, do ensino e da aprendizagem. Esse assunto também já foi salientado em outros trabalhos:

Além disso, são necessários investimentos das redes públicas, cujos discursos são inclusivos, mas têm dificuldades em assumir rupturas nos formatos e na organização para o provimento da formação adequada aos professores para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (MENEZES, 2008, resumo).

Diante destes indicativos, cabe pensar em uma formação docente em que o ensino para alunos com necessidades educacionais especiais seja presente no currículo, com estágios de regência voltados à proposição de resolução de aprendizagem destes alunos na escola comum, contribuindo para um repertório de habilidades sociais a situações novas e no incentivo da formação continuada que contribui na modificação de conceitos, podendo favorecer a inclusão no ensino comum de alunos com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2008, resumo).

A legislação nacional indica que a escola deve fazer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, mas quem tem, principalmente, a função de realizar essa tarefa, ou seja, os professores, não têm formação para tal, não sabem sobre a natureza da deficiência, dos limites e das possibilidades desse estudante com deficiência.

O que se percebe é que os professores, a partir da situação que estavam vivendo, foram em busca dessa orientação. Eles socializaram essa falta de formação nas reuniões que tinham e procuraram ajuda. Como se pode ver nas seguintes falas:

P1: [...] a primeira pessoa que a gente procurou para auxiliar, até foi a pedagoga, então ela foi a única pessoa que naquele momento, primeiro momento, tentou passar alguma experiência dela para que a gente pudesse ajudar EF1, mas a experiência dela também com alunos com deficiência é muito pequena, praticamente nunca teve também. (P1En8)

P2: Da instituição a gente não teve orientação nenhuma, a gente que foi conversando entre os outros professores, ver quem já tinha trabalhado com alguma coisa, quem não tinha, e trocando experiência, quem ajudou um pouquinho no começo, dentro das limitações que tinha, foi a pedagoga, ela estava fazendo especialização né, em educação inclusiva, e ela trouxe alguma coisa, buscou alguns materiais pra gente, ela que mais ajudou num primeiro momento. (P2En1)

P3: Nenhuma, nenhuma orientação, nós conversávamos em reuniões, quais estratégias e tal, mas nunca tivemos uma formação não [...]. (P3En5)

Por vezes, pelo fato de a instituição não estar desempenhando a contento sua função de providenciar o suporte diferenciado que o estudante com deficiência demanda e também pela falta de formação dos professores ou de pelo menos uma orientação prévia promovida pela instituição, para receber esse aluno; pode-se inferir que as novas tarefas do professor se concentram na gestão geral da sala em que o deficiente está presente, ou seja, ocorrem normalmente, sem relações diferenciadas com o deficiente, vinculadas ou não a terceiros.

6.2 Outras Apresentações e Análises

Uma forma de observar a distribuição das unidades de análise nas três matrizes, de forma conjunta, encontra-se disponibilizada no Quadro 10. Ele contém em si as informações indicadas nos Quadros 7, 8 e 9 e favorece uma visão das categorias.

Quadro 10 – Distribuição, de forma conjunta, das unidades de análise nas matrizes 1, 2 e 3

| Novas tarefas do professor Relações de saber | 1 Gestão do conteúdo | | | 2 Gestão do ensino | | | 3 Gestão da aprendizagem | | | Total de cada linha |
|---|-------------------------|-----|-----|-----------------------|-----|-----|-----------------------------|-----|-----|---------------------|
| | 1A | 1AM | 1AI | 2A | 2AM | 2AI | 3A | 3AM | 3AI | |
| A Epistêmica | 2 | 0 | 1 | 6 | 5 | 1 | 4 | 0 | 2 | 21 |
| B Pessoal | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 11 | 2 | 1 | 20 |
| C Social | 3 | 0 | 3 | 6 | 13 | 4 | 4 | 1 | 2 | 36 |
| Total de cada coluna | 5 | 0 | 4 | 18 | 18 | 5 | 19 | 3 | 5 | |
| Total de cada gestão | 9 | | | 41 | | | 27 | | | |

Fonte: o próprio autor.

Nesta nova diagramação das unidades de análise podem-se observar os dados agrupados pelas gestões: conteúdo, ensino e aprendizagem. A maior incidência encontra-se na coluna 2 – 41 unidades, isto é, 53,2% – com 44% na gestão geral do ensino e a mesma porcentagem na gestão do ensino vinculada ao mediador, levando em consideração as três dimensões. Na coluna 3, a da gestão da aprendizagem, tem-se 27 unidades ou 35,1%, com 70% desse total na gestão geral da aprendizagem nas três dimensões. E na coluna 1, da gestão do conteúdo, 9 unidades perfazendo 11,7% do total, destacando que não foram encontradas unidades de análise para a gestão do conteúdo vinculada ao mediador em nenhuma das dimensões, pois para o professor a contribuição do mediador está na gestão do ensino, como se pode ver na coluna da gestão de ensino vinculada ao mediador. Cabe ressaltar que nas entrevistas com os estudantes não foram encontradas falas relacionadas ao conteúdo, eles focam nos processos de ensino e de aprendizagem. Talvez a forma como as entrevistas foram conduzidas não possibilitaram que as falas dos depoentes contemplassem esses setores.

Voltando à coluna 2, a da gestão do ensino, tem-se que esta possui mais da metade das unidades de análise, o que vem ao encontro do que já foi detectado por vários pesquisadores que utilizaram a matriz 3x3 em diferentes contextos de pesquisa:

Vemos pela Tabela 7 como é expressiva a quantidade de frases que recaem sobre a coluna 2 (a gestão da relação com o ensino): 52 frases, ou 88%, de um total de 59.

[...]

A Tabela 7 também revela que, para o caso dos sujeitos analisados, foram localizadas poucas frases nas colunas 1 e 3. Ou seja, a preocupação com o conteúdo é praticamente inexistente (pelo menos não ficaram explícitas nos relatos) e a preocupação com o aprendizado dos alunos é pequena (6 frases) (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p.156-157).

De acordo com as respostas obtidas, e alocando-as na Matriz 3x3, vemos que a maior incidência das frases (84%) recaiu na coluna 2, que trata da gestão de segmento P-E, que diz respeito à gestão das relações do professor com o ensino. Assim, podemos inferir que a maior preocupação dos entrevistados é com o ensino e a atuação como docentes [...] (MAISTRO, 2012, p.78) (destaque nosso).

No quadro 9 temos uma visão geral, pelo menos quantitativa, dos segmentos em que a maioria das orientações foi direcionada. É evidente que a maioria delas (62%) foi direcionada para a gestão das relações de ensino, enquanto aquelas indicadas para a gestão do conteúdo e da aprendizagem totalizaram, respectivamente, 14% e 24% (CARVALHO, 2013, p.108).

De acordo com a matriz 3x3, em nossas análises realizadas com os estudantes que nunca haviam atuado como professores, observamos que a maioria dos seus pareceres (87%) concentrou-se na coluna do saber ensinar (quadro 92), mas tivemos também vários fragmentos (10,5%) alocados na coluna aprendizagem dos alunos (LARGO, 2013, p.164) (destaques nossos).

É possível percebermos, na matriz 3x3, a indicação que as preocupações dos estudantes que já atuavam na docência situam-se (95,9%) na coluna das relações de saber epistêmicas, pessoais e sociais com o ensinar. É interessante destacarmos a pequena quantidade de fragmentos (1,9%) alocados na coluna da aprendizagem dos alunos (LARGO, 2013, p.168-169) (destaques nossos).

Observando as citações anteriores, e incluindo os dados de Ohira (2013), em que na coluna 2 há 63,8% das unidades de análise e na coluna 3, 32,3%, verifica-se que “os professores aparentemente estão mais preocupados com o gerenciamento do ensino do que com o gerenciamento da aprendizagem”, conforme indicado por Arruda, Lima e Passos (2011, p.157).

Contudo, confrontando os dados desta investigação com os resultados encontrados por esses mesmos pesquisadores, verifica-se que a densidade de unidades na coluna 2 é menor que as indicadas por eles. Tem-se 53,2% contra 88%, 84%, 62%, 87%, 95,9% e 63,8%. Isso talvez se deva ao fato de que, nesta investigação, a coluna 3 apresenta um diferencial em relação aos outros trabalhos, ou seja, o professor se concentra mais na gestão da aprendizagem – 35,1%; quando para esta mesma coluna tem-se 10,2% em Arruda, Lima e Passos

(2011), 15,3% em Maistro (2012), 24% em Carvalho (2013), 10,5% e 1,9% em Largo (2013). Já no trabalho de Ohira (2013) esse percentual é de 32,3%, um resultado mais próximo do que foi encontrado nesta investigação, talvez pelo fato de os licenciandos – sujeitos de pesquisa – participarem de um Programa de Prática para o Ensino Interdisciplinar em Ciências disponível em Ohira (2006), em que os referenciais abordados são: aprendizagem significativa, mapas conceituais, interdisciplinaridade, visto que na regência os licenciandos aplicam “conteúdos com as preocupações na abordagem e nos referenciais apresentados” (OHIRA, 2013, p.39). Assim, esses referenciais trabalhados e que deveriam ser aplicados durante o estágio podem ter estimulado a ocorrência de fragmentos na coluna 3, relativa à gestão da aprendizagem.

Neste contexto de pesquisa, percebe-se que a presença do deficiente em sala regular estimula a preocupação do professor com a aprendizagem, não somente do deficiente, mas de toda a turma, principalmente na dimensão pessoal do professor com a aprendizagem dos estudantes. Por esses dados, percebe-se que a presença de deficiente em sala regular beneficiou também os demais estudantes, pois o professor se interessa mais pela aprendizagem do que normalmente demonstra quando atua em sala que não contém aluno com deficiência, conforme resultado das pesquisas indicadas anteriormente. Essa constatação também pode estar relacionada ao fato de que como os mediadores são os próprios sujeitos de aprendizagem é suposto que o professor dê mais ênfase ao processo de aprendizagem, como se pode verificar nas unidades de análise do setor 3B, que se refere à categoria da gestão de aprendizagem na dimensão pessoal, das quais se sobressaem:

P4 dá atenção a EF1 e EF2 dizendo: Esta parte é difícil para vocês. (P4An2)

(Os alunos respondem um questionário a pedido de uma professora da instituição)

P3: É, eu vou lendo as perguntinhas pra você (EF2), senta aqui. É, eles tão medindo o conhecimento prévio tá, pra saber mais ou menos o que você já sabe né, o que tem dúvida.

(P3 auxilia EF2. Lendo o questionário e anotando as respostas para EF2).
(P3Fi2/3)

É, então a gente vai agora ver a parte científica do negócio e daí eu queria que vocês ficassem atentos nos hormônios, como a gente falou de fisiologia endócrina semana passada tem alguns hormônios diferentes aí que eles vão citar né, então eu queria que vocês anotassem, falou hormônio anota, anota que hormônio que foi falado nem que eu precisar dar um *pause*, voltar um pouquinho tá, só pra gente ficar, senão a gente vê o vídeo e fica pensando em outras coisas né. Então pra gente focar nos hormônios, quando você vai dormir que hormônio que é produzido, quando você tá quase pra acordar que hormônio que tem na corrente sanguínea tá? E eu convidei EF2 pra ficar bem pertinho aqui né EF2, pra de repente conseguir vê a imagem também. (P3Fi2/5)

P3 fala pra EF2 se virar para a turma pra poder ouvir melhor. (P3Fi2/6)

P3 representa no corpo de EF2, as áreas do corpo humano mencionadas.
(P3Fi2/7)

Volta-se a observar o último quadro, mas agora dando ênfase às linhas A, B e C, que representam respectivamente as dimensões epistêmica, pessoal e social das relações de saber, segundo Charlot (2000). De acordo com a incidência de unidades de análise em cada linha, tem-se que: a linha A possui 27,3% das unidades, a linha B, 26%, e a linha C, 46,7%. A partir dessa leitura quantitativa verifica-se que o professor se preocupa mais com a relação social, do que com a relação epistêmica e pessoal, na gestão principalmente do ensino devido ao vínculo com o mediador.

Esse ponto também se destaca como um diferencial desta pesquisa em relação aos trabalhos de Arruda, Lima e Passos (2011), em que esse percentual é de 25,4% para as relações sociais, em Maistro (2012) é de 17,8%, em Largo (2013) os percentuais são 32,9% e 33,1% e em Ohira (2013) é de 13,4%. Já no trabalho de Carvalho (2013) esse percentual é de 43,5%, um resultado mais próximo do que foi encontrado nesta investigação, talvez pela presença do supervisor, que ocupa, assim como o mediador, uma posição estratégica em relação ao sistema didático do licenciando, mesmo que “ele apenas acompanhe e oriente o licenciando no aperfeiçoamento da gestão” (CARVALHO, p.116), ocorre uma troca social em

relação ao ensino entre o supervisor e o licenciando e isto fica claro nas falas que remetem à dimensão social.

A presença do deficiente muda a configuração da sala e essa alteração no processo educacional faz com que o professor se volte mais para a aprendizagem, como comentado anteriormente, e também para a dimensão social das relações com o saber. Um fato que pode ter contribuído com uma maior incidência de unidades de análise na dimensão social e que já foi comentado, é a falta de formação dos professores quanto ao recebimento de um aluno deficiente visual em sala regular. Isso fez com que eles socializassem suas preocupações e refletiu na dimensão social das relações de saber com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem. Outro fato, bastante marcante, é que o professor faz a gestão geral da sala e em determinados momentos ele precisa do auxílio de um mediador: [...] e eu senti muita dificuldade, porque eu achava que a gente precisaria muito de ter alguém, algum assistente, ou mediador, junto com esse aluno para estar auxiliando a gente no desenvolvimento da aula [...] (P1En4). Às vezes, o próprio professor elege, nomeia o mediador na gestão do ensino para o deficiente, como se pode ver nesta fala de P3: *A tireoide gente, olha que coisa interessante, você vai mostrando pro EF1 né* (P3Fi1/6). Verifica-se que o ensino é para todos os estudantes e o mediador intervém em relação ao deficiente. Assim fica caracterizado que nesta sala a socialização do ensino ocorre como uma necessidade do professor para dar conta de suas tarefas. Isso justifica uma maior incidência de falas na dimensão social, principalmente na categoria da gestão de face professor-ensino-mediador.

Desse modo, nesta investigação destaca-se a relação social e interativa do professor com o ensino, vinculada ao mediador, em que o professor gerencia, com o auxílio do mediador, valores e comportamentos para que consiga ensinar e gerenciar o funcionamento da sala de aula para todos os estudantes, inclusive para o estudante com deficiência, como se pode verificar nas unidades de análise do setor 2CM, que se refere à categoria da gestão do ensino na dimensão social vinculada ao mediador, das quais ressaltam-se:

Uma aluna da sala tenta mostrar onde fica a pélvis e o quadril, tocando com a mão EF1. (P4An1)

Eu tinha em especial duas alunas, que ajudavam muito EF1, que era a E3 e depois E4 [...]. (P1En14)

[...] na sala de EF1, os próprios colegas de sala têm ajudado. A gente tem colocado eles em três, por exemplo, eles trabalham em duplas, aí com EF1 a gente coloca um trio, que fica uma pessoa deitada, recebendo a massagem, e outro aluno ajudando EF1 nas manobras, localizando ele, posicionando. (P2En7)

O que nós estamos, é, estamos fazendo pra não ficar um professor só com ele é, nós passamos né, o conteúdo, e na hora que nós estamos praticando esse conteúdo, aquela pessoa, aquele aluno que é mais solidário e que teve mais facilidade em aprender né, que nós percebemos assim que está bem na técnica, então nós pegamos esse aluno, que não é o mesmo todos os dias, que nós fazemos um rodízio até pra não sobrecarregar o outro aluno, porque o aprendizado do outro aluno que fala a mesma língua, eu acho que é bem válida né. Então o aluno, ele não aprende só com o professor, ele aprende entre eles também né. (P3En10)

Antes de finalizar este capítulo cabe destacar alguns pontos da entrevista com os estudantes. Pelas falas verifica-se que o enfoque está no processo de ensino e de aprendizagem, não sendo encontrado depoimento em relação ao conteúdo. Para o estudante deficiente o mediador desempenha um papel, uma função mais efetiva no processo de ensino ao descrever imagens, ao tocá-lo para indicar a parte do corpo comentada pelo professor, ao ler um texto, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

Pesquisadora: Você recebe auxílio de alguém durante as aulas?

EF1: A sim, de E3, principalmente E3. Se tem algum *slide*, E3 descreve pra mim, desde o início é E3. É mais E3.

Pesquisadora: Por que as pessoas colocam a mão no seu corpo?

EF1: Pra ver o toque, pra saber onde que tá. Qual membro tá falando, sempre tem alguém que faz isso, o que tá próximo. [...] Pra ver onde é que tá o membro, onde que tá o órgão, o músculo, principalmente na hora do músculo, mais complicado.

Pesquisadora: Quem te auxilia mais em sala de aula, no sentido de descrever *slide*, de estar te tocando, são os professores ou são os colegas de sala?

EF1: Não! Os colegas. Não, não tem um específico, todos fazem isso.

Pesquisadora: Como que você faria se não tivesse esses colegas pra ajudar?

EF1: Seria complicado, iria pedir ajuda depois, pra algum trabalho extra.

Já para os estudantes que desempenham o papel de mediadores, suas atuações estão mais ligadas ao processo de aprendizagem, visto que

assumem uma posição em que eles querem aprender para que o outro aprenda, e assim colaboram com o processo inclusivo, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

E3: E aí quando começou a aula de MTC (medicina tradicional chinesa), nós começamos a falar sobre meridianos, aí eu comecei a ajudar EF1 a preparar o material de meridianos, então fazer o boneco com os pontinhos do meridiano né, passar as coisas pra Braille, e agora até E4 começou também, E4 fez um pé, na reflexologia, desenhou um pé com os órgãos pra ele tocar né.

E3: [...] então quando tem prova, EF1 me liga e a gente estuda por telefone. Então passa horas e horas estudando por telefone, e eu tenho que ficar imaginando como que é, por exemplo, assim, sistema límbico, eu tive que arrumar um jeito de explicar pra ele por telefone pra que EF1 pudesse entender. Então eu fiquei imaginando assim, como é que EF1 vai imaginar o sistema, como que funciona, eu comecei a imaginar uma história pra contar pra ele, como que funciona o sistema nervoso, o sistema autônomo, então isso tudo por telefone né, e ele até que foi bem na prova.

E4: Eu faço material pedagógico, trabalho parte do corpo humano né, pra ajudar um deficiente visual da sala né. E através desse material didático ele aprende, consegue seguir melhor as aulas né. Acompanhando pelo sentido do tato né, nessas peças de anatomia do corpo humano, os pés, as mãos né. Os pés eu fiz pra reflexo pra EF1 né. Daí é algo que auxiliou bem ele né, até EF1 comentou com um professor que ajudou bastante né a acompanhar a aula, nos dias que ele teve contato com o pé né.

E5: Normalmente nós chegamos cedo, EF1 chega cedo e eu chego cedo também, e daí nas vésperas das provas, dos trabalhos, das atividades que a gente tem pra fazer, eu pergunto pra ele: "EF1, eu vou estudar tal coisa, você quer que eu leia em voz alta pra você? Pra gente estudar juntos né, você tem alguma dúvida? Você precisa de alguma ajuda específica?".

Independente das percepções do estudante com deficiência e dos estudantes que são mediadores, o que se pode notar é que a presença de um deficiente visual em sala regular estimula as trocas sociais e a aprendizagem entre os estudantes com e sem deficiência. O que, de certa forma, pode estar influenciando nas tarefas do professor nesse tipo de sala de aula, pois este se volta mais para o social e também para a aprendizagem, como demonstrado anteriormente. As relações sociais passam a ter mais destaque, sendo elas de natureza professor-mediador-deficiente ou professor-mediador ou mediador-deficiente; bem como o foco na aprendizagem, pois essa preocupação, talvez inconsciente, do professor com a aprendizagem do estudante com deficiência beneficia os demais alunos da sala, ou seja, esta preocupação da aprendizagem passa pelos outros alunos, pois eles também desempenham papel importante no processo inclusivo.

Assim sendo, o mediador influencia nas novas tarefas do professor em sala de aula, seja na gestão do professor em relação ao ensino ou à aprendizagem. O mediador assume papel importante e muitas vezes fundamental para que a inclusão possa ocorrer.

Portanto, a instituição precisa assumir um papel mais efetivo no processo educacional inclusivo: na disponibilização de materiais didático-pedagógicos inerentes à necessidade educacional especial; na contratação de profissionais qualificados para atender esse aluno deficiente em suas especificidades; na orientação dos professores que receberão o estudante com deficiência e, também, como um elemento novo no processo educacional inclusivo, na orientação dos demais estudantes da sala regular à qual fará parte o aluno com deficiência, pois estes desempenharão papel importante para que a inclusão ocorra de forma mais abrangente.

E5: Nós já tivemos alguns problemas em sala de aula, nós tivemos que desmembrar umas equipes, tivemos que reduzir o número de equipes, e cada um pegou o seu colega que tem mais facilidade [...] ficou aquele jogo de empurra, aí imagina só a pessoa no meio de uma situação dessas [...].

E3: O pessoal tentava se aproximar e não conseguia se aproximar muito de EF2, porque também não tinha o que falar, não tinha o que fazer, também não sabiam como lidar né [...].

Acredita-se que este seja também um ponto que merece destaque para a efetivação da educação inclusiva e que não é valorizado pelas políticas públicas e pelas instituições de ensino: orientar, esclarecer para os alunos sem deficiência as potencialidades e os limites do aluno com deficiência que fará parte da turma, as particularidades desse convívio social, entre outros pontos; como a instrução de tutores entre os colegas de sala, conforme Souza (2008, resumo):

Os resultados mostraram que a tutoria como estratégia de ensino para o aumento da participação do aluno com deficiência foi eficaz. Houve envolvimento por parte dos colegas tutores. Quanto ao treinamento da tutoria, os dados demonstraram que é necessário um tempo maior pós-treinamento para a intervenção dos tutores ser mais efetiva (resumo).

Ou, ainda:

Conclui-se que a escola inclusiva representa a possibilidade de um complexo trabalho de desconstrução da cultura excludente escolar, para em seu lugar promover o estudo pela colaboração, num ambiente em que a diversidade seja o tônus de toda a aprendizagem e cada uma das pessoas sintam-se parte ativa do processo de renovação educacional e de suas vidas (NAKAYAMA, 2007, resumo).

Finaliza-se este capítulo assinalando que existem outras possibilidades de análises, bem como de aprofundamento no que foi descrito, porém o que foi relatado são interpretações pessoais da pesquisadora e de sua capacidade de compreensão do material investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento descrevem-se as percepções, as considerações a respeito do que foi observado, analisado, construído nessa caminhada investigativa. No texto que segue, tem-se uma síntese dos estudos realizados e das contribuições que emergiram para o processo educacional no contexto da inclusão.

Ao longo da história das relações humanas com a deficiência, percebe-se um árduo caminho marcado pelo abandono e pela discriminação. Porém, com o passar dos anos verifica-se o esforço de alguns grupos em minimizar e mesmo eliminar esses comportamentos de exclusão à vida em sociedade das pessoas deficientes. Assim, no decorrer da história mundial e nacional surgem ações e fatos políticos que ocorreram a partir da década de 90 do último século e contribuíram para aspirações e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência.

Hoje um código de ética entre as nações, orientado pela ONU, garante direitos humanos para todos. Assim, as pessoas com deficiência estarão em condições de conquistar a cidadania, deixando para trás uma história relegada à periferia dos acontecimentos. Um novo tempo se abre em relação às pessoas com deficiência e toda a sociedade participa dessas mudanças, para a promoção da inclusão delas em um caminho de justiça social e de respeito entre todos os grupos. E a escola assume papel relevante na discussão acerca da construção de uma sociedade inclusiva.

Com os primeiros trabalhos realizados pela pesquisadora rumo à investigação foco, verificou-se uma necessidade de produção científica nacional para complementar ou completar algumas lacunas a respeito da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, evidenciando significados e caracterizando aspectos próprios da ação docente em salas de aula que contém alunos com e sem deficiência.

A partir da questão de pesquisa que permeou a investigação, que relações docente é possível evidenciar em uma sala de aula com perspectivas de ser inclusiva? Pode-se inferir que o termo 'sala de aula com perspectivas de ser inclusiva' se deve ao fato de que não basta o aluno com deficiência estar matriculado, é necessário que haja condições para que a inclusão ocorra e, como

consequência, se tenha uma sala realmente inclusiva. A sala de aula foco da pesquisa teve alguns elementos para ser inclusiva: alunos com deficiência, acessibilidade, adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; mas faltam elementos fundamentais, como: profissionais da educação capacitados – inclusive professores, utilização de meios apropriados de comunicação, recursos didático-pedagógicos específicos à necessidade educacional.

Os resultados mostram que, de forma geral, a gestão do professor se concentra na gestão geral da sala em que o deficiente está presente, isto é, as novas tarefas do professor ocorrem normalmente. Porém, a presença do deficiente em sala regular desencadeia a preocupação do professor com a aprendizagem, não somente do deficiente, mas de toda a turma, principalmente na dimensão da relação pessoal do professor com a aprendizagem dos estudantes. Por esses dados, percebe-se que a presença do deficiente em sala regular beneficiou também os demais estudantes, pois o professor se dedicou mais ao processo de aprendizagem do que normalmente demonstra quando atua em sala que não contém aluno com deficiência. Essa constatação também pode estar relacionada à existência de estudantes que exercem a função de mediadores nesta sala de aula, sendo eles próprios sujeitos em aprendizagem, fato que pode ter levado o professor a dar mais ênfase ao processo de aprendizagem.

A presença do deficiente muda a configuração da sala e essa alteração no processo educacional faz com que o professor se volte mais para a aprendizagem e também para a dimensão social das relações com o saber. Um fato que pode ter contribuído com uma maior incidência de unidades de análise na dimensão social, é a falta de formação dos professores quanto ao recebimento de um aluno deficiente em sala regular. Isso fez com que eles socializassem suas preocupações e, por consequência, refletiu na dimensão social das relações de saber com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem. Verifica-se que a socialização do ensino ocorre como uma necessidade do professor para dar conta de suas tarefas. Isso justifica uma maior incidência de falas na dimensão social, principalmente na categoria da gestão de face professor-ensino-mediador (conforme [Figura 6](#)). Desse modo, nesta investigação destaca-se a relação social e interativa do professor com o ensino, vinculada ao mediador, em que o professor gerencia, com o auxílio do mediador, valores e comportamentos para que consiga ensinar e gerenciar o

funcionamento da sala de aula para todos os estudantes, inclusive para o estudante com deficiência.

Com a proposta matricial construída foi possível analisar as relações docente nessa sala de aula, mas tem-se consciência de que talvez essa proposta não consiga ser aplicada em toda sala com perspectivas de ser inclusiva. Essas relações são muito variáveis, elas dependem do tipo de aluno que se está atendendo, pode ter mais mediadores, uma maior variedade de recursos, materiais, profissionais de apoio. Verificou-se que o professor tem o papel ou teria que ter o papel de supervisionar a ação do mediador e a ação da instituição nesse processo educacional inclusivo.

A proposta construída promove reflexões que vão para além do que os dados trazem. A partir da falta de formação dos professores, que não são da área de educação, da pouca experiência da pedagoga na área da educação inclusiva, há indícios de que os cursos superiores não estão dando conta dessa formação profissional para a efetivação de uma educação inclusiva.

No contexto desta pesquisa percebeu-se que as relações tutoriais colaborativas partiram do estudante sem deficiência para o com deficiência. Entretanto, esta é uma visão limitada das possibilidades das relações estudantis em uma sala de aula que contém alunos com e sem deficiência. Em outros contextos ou nesse mesmo, mas em outros momentos, essas relações colaborativas podem se inverter, ou seja, partir do aluno com deficiência para o sem deficiência, como se pode notar na fala de E4:

Nas manobras de massagem né, a gente estuda junto né, eu vou passando pra EF1 e ele também, o que ele sabe, ele passa pra mim, eu acho interessante isso né, porque tem hora que eu, um errinho que eu dou, que ele sabe, ele já: “A não, não é assim”. E eu falo: “Olha, é mesmo”.

As matrizes 1, 2 e 3 poderiam ser aplicadas em uma sala regular que não possui aluno com deficiência: um aluno com dificuldade de aprendizagem em algum conteúdo é auxiliado por um colega de sala, que assume o papel de mediador, e a instituição que proporciona ambientes propícios e providencia materiais diversificados para favorecer a aprendizagem.

Em função do levantamento de dados realizados e das interpretações proporcionadas é possível concluir que a instituição precisa assumir

um papel mais efetivo no processo educacional inclusivo: na disponibilização de materiais didático-pedagógicos inerentes à necessidade educacional especial; na disponibilização de recursos para minimizar as diferenças e facilitar o acesso às informações; no estímulo à capacitação profissional; na contratação de profissionais qualificados para atender esse aluno deficiente em suas especificidades, dentro e fora da sala de aula, e como um agente de apoio ao professor de sala de aula regular; na implementação de uma proposta curricular; no estabelecimento de parcerias com órgãos governamentais; na interação dos pais e da comunidade; na orientação dos professores que receberão o estudante com deficiência e, também, como um elemento novo no processo educacional inclusivo, na orientação dos demais estudantes da sala regular à qual o aluno com deficiência fará parte, pois estes desempenharão papel importante para que a inclusão ocorra de forma mais abrangente. Acredita-se que esta seja também uma questão que merece destaque para a efetivação da educação inclusiva e não muito valorizado pelas políticas públicas e pelas instituições de ensino: orientar, esclarecer para os alunos sem deficiência as potencialidades e os limites do aluno com deficiência que participará da turma, as particularidades desse convívio social, entre outros pontos.

Ao finalizar essa tese, espera-se ter colaborado com a produção científica nacional em relação ao processo inclusivo de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, evidenciando significados e caracterizando aspectos próprios da ação docente na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.1 – Visão histórica, 2005.

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.11, n.2, p.139-160, 2011. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/265/243>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. **Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo.** 2011. 152 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre.** 2011. 256 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idese=20111632001010001P7>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, Eder Pires de. **Ensino de física e deficiência visual: dez anos de investigações no Brasil.** São Paulo: Plêiade/FAPESP, 2008.

_____. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CARVALHO, Marcelo Alves. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de física do PIBID.** 2013. 170 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; VITALIANO, Célia Regina. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FEJOLO, Thomas Barbosa. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. 2013. 95fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação – ANPEd**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2013. V. 18, n. 52, p.101-119.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, 2011. V. 17, Edição Especial, p.105-124.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; PEREIRA, Maria Eliza Furquim. A pesquisa em Educação Matemática no Estado de São Paulo: um possível perfil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática/Instituto de Geociências e Ciências Exatas**. Departamento de Matemática. Rio Claro: Unesp, 1996. Ano 11, n.12, p.59-74.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, Marta (Coord.). **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. N. 41, p.61-79.

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. Londrina, 2013. 213 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LIMA, Niusarete Margarida de (Compilador). **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. **Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas**. 2012. 126 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 250 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083233005010003P1>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva: princípios e representação**. 2007. 355 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200714433002010001P6>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

OHIRA, Márcio Akio. **Formação inicial de professores para o trabalho interdisciplinar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

_____. **Formação inicial e perfil docente: um estudo por meio da perspectiva de um instrumento de análise da ação do professor em sala de aula**. 2013. 240 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RODRIGUES, David (Org.). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.4, n.2, p.7-16, 2008.

_____. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, p.7-18, 2005.

SILVA, Esther Giacomini. **O perfil docente para a educação inclusiva** – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. 2008, 132 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

SOUZA, Joslei Viana de. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. 2008. 136 fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008333001014002P6>>.

Acesso em: 24 ago. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. **A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente**. 2005. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200516233004030079P2>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Relação das 50 teses que fazem parte do *corpus* em estudo

Informações retiradas do banco de teses da Capes disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Em cada seleção, as teses encontram-se em ordem cronológica crescente e em um mesmo ano, em ordem alfabética.

Teses selecionadas a partir da expressão exata educação especial

1. Nely Garcia. Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança portadora de deficiência. 01/05/2001
1v. 212 p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO
Orientador(es): Newton Kara Jose
Biblioteca Depositária: FEUSP
2. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Saberes imaginários e representações na construção do saber-fazer-educativo de professores/as na educação especial. 01/04/2002
3v. 222p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – educação (currículo)
Orientador(es): Alipio Márcio Dias Casali
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Nadir Kfourri
3. Maria Helena Michels. A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 01/07/2004
1v. 169p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – educação: história, política, sociedade
Orientador(es): José Geraldo Silveira Bueno
Biblioteca Depositária: PUC-SP
4. Marines Saraiva Carlota. A deficiência como fenômeno social: categorias, rótulos, e suas influências na estruturação conceitual e na ação do professor. 01/04/2004
1v. 175p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO
Orientador(es): Ida Lichtig
Biblioteca Depositária: FEUSP
5. Rosalba Maria Cardoso Garcia. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 01/02/2004
1v. 216p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – EDUCAÇÃO
Orientador(es): Eneida Oto Shiroma
Biblioteca Depositária: B.U.
6. Patrícia Maria Fragelli. A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares. 01/12/2005

- 1v. 178p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO
Orientador(es): Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
7. Rosimeire Maria Orlando Zeppone. A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente. 01/02/2005
1v. 231p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA – educação escolar
Orientador(es): Alda Junqueira Marin
Biblioteca Depositária: FCL/Ar-UNESP
8. Hildete Pereira dos Anjos. O Espelho em Cacos: Uma leitura em reconhecimento dos discursos em embate no campo da inclusão. 01/12/2006
1v. 324p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO
Orientador(es): Theresinha Guimarães Miranda
Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira – FACED e Biblioteca Central da UFB
9. Roberta Galasso Nardi. Resignificando a educação especial a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico. 01/06/2007
1v. 198p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – educação (currículo)
Orientador(es): Maria Candida Borges de Moraes
Biblioteca Depositária: PUC/SP
10. Joslei Viana de Souza. Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. 01/02/2008
2v. 136p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – educação especial (educação do indivíduo especial)
Orientador(es): Maria da Piedade Resende da Costa
Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
11. Andrea Regina Rosin Pinola. Programa de habilidades sociais educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. 01/12/2009
1v. 216p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO / RIBEIRÃO PRETO – PSICOLOGIA
Orientador(es): Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Biblioteca Depositária: Ribeirão Preto
12. Andressa Mafezoni Caetano. A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 01/07/2009
1v. 238p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO
Orientador(es): Denise Meyrelles de Jesus
Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES
13. Marli Vizim. Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema. 01/03/2009

1v. 221p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Lisete Regina Gomes Arelaro

Biblioteca Depositária: FEUSP

14. Remi Fernand Lavergne. A vontade de incluir: regime de verdade, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza. 01/07/2009

1v. 413p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Rita Vieira de Figueiredo

Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas

15. Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli. A Dialética da inclusão em educação: uma possibilidade num cenário de contradições – Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec. 01/12/2010

1v. 120p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Rosana Glat

Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

16. Douglas Roberto Borella. Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de educação física. 01/11/2010

1v. 164p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL (educação do indivíduo especial).

Orientador(es): Fátima Elisabeth Denari

Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BCo/UFSCar

17. Mariangela Lima de Almeida. Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 01/04/2010.

1v. 233p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO.

Orientador(es): Denise Meyrelles de Jesus

Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES

18. Claudio Roberto Machado Benite. Formação do professor e docência em química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo. 01/12/2011

1v. 200p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – QUÍMICA

Orientador(es): Anna Maria Canavarro Benite

Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFG

19. Ines de Oliveira Ramos Martins. Educação especial e a superintendência regional de educação de Cariacica: um diálogo possível. 01/11/2011

1v. 245p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Denise Meyrelles de Jesus

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

20. Maria de Lourdes Esteves Bezerra. Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre. 01/02/2011

1v. 256p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO

Orientador(es): Aracy Alves Martins

Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação

Teses selecionadas a partir da expressão exata educação inclusiva

21. Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhães. Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar. 01/03/2005

1v. 260p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – educação

Orientador(es): Ana Maria Lório Dias

Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC

22. Simone Girardi Andrade. Ação docente, formação continuada e inclusão escolar. 01/09/2005

1v. 205p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – educação

Orientador(es): Claudio Roberto Baptista

Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

23. Adriano Monteiro de Castro. A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública. 01/04/2007

1v. 295p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – educação

Orientador(es): Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

Biblioteca Depositária: FEUSP

24. Agda Felipe Silva Gonçalves. As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. 01/02/2008

1v. 355p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – educação

Orientador(es): Denise Meyrelles de Jesus

Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES

25. Esther Giacomini Silva. O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. 01/02/2008

1v. 132p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA – educação

Orientador(es): Sadao Omote

Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – MARÍLIA

26. Maria Aparecida de Menezes. Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. 01/05/2008

1v. 250p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – educação (currículo)

Orientador(es): Marina Graziela Feldmann

Biblioteca Depositária: PUC-SP

27. Amélia Rota Borges de Bastos. Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 01/09/2009
1v. 138p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – educação
Orientador(es): Maria Isabel da Cunha
Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
28. Carlos César Barros. Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente. 01/05/2009
1v. 260p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – psicologia escolar e do desenvolvimento humano
Orientador(es): Iray Carone
Biblioteca Depositária: IP
29. Deigles Giacomelli Amaro. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas. 01/04/2009
1v. 257p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – educação
Orientador(es): Leny Magalhães Mrech
Biblioteca Depositária: FEUSP
30. Francisca Geny Lustosa. Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação. 01/04/2009
1v. 275p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – educação
Orientador(es): Rita Vieira de Figueiredo
Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas
31. Iara Maria Campelo Lima. Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva. 01/04/2009
1v. 277p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – educação
Orientador(es): Theresinha Guimarães Miranda
Biblioteca Depositária: Anísio Teixeira – FACED/UFBA
32. Josiane Pozzatti Dal-Forno. Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet. 01/12/2009
1v. 303p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – educação
Orientador(es): Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BCo/UFSCar
33. Sonia Maria Ribeiro. O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física. 01/08/2009
1v. 100p. Doutorado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – educação
Orientador(es): Maria Cecília Carareto Ferreira
Biblioteca Depositária: Taquaral/UNIMEP; INEP
34. Gabriela Souza de Melo Mieto. Virtuosiidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. 01/08/2010
1v. 160p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – processos de desenvolvimento humano e saúde

Orientador(es): Silviane Bonaccorsi Barbato
Biblioteca Depositária: UnB

35. Cristina Façanha Soares. As diferenças no contexto da educação infantil: um estudo da prática pedagógica. 01/10/2011
1v. 278p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – educação
Orientador(es): Rita Vieira de Figueiredo
Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas

36. João Danilo Batista de Oliveira. A educação física especial e currículo: (in)formação para a educação inclusiva. 01/07/2011
1v. 307p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – educação
Orientador(es): Roberto Sanches Rabêllo
Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira

37. Viviane Preichardt Duek. Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 01/02/2011
1v. 349p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – educação
Orientador(es): Lúcia de Araújo Ramos Martins
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN

Teses selecionadas a partir das duas expressões exatas: educação especial e educação inclusiva

38. Maria Angélica do Carmo Zanotto (D). A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial. 01/03/2002
1v. 112p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – educação especial (educação do indivíduo especial)
Orientador(es): Julio Cesar Coelho de Rose
Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

39. Maria Julia Lemes Ribeiro. Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. 01/02/2005
1v. 242p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – educação
Orientador(es): Roseli Cecilia Rocha de Carvalho Baumel
Biblioteca Depositária: FEUSP

40. Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis. Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil. 01/03/2006
2v. 267p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – educação
Orientador(es): Marsyl Bulkool Metrau
Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação da UERJ

41. Luzia de Fatima Medeiros de Oliveira. Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: trama da formação continuada em educação inclusiva. 01/11/2006
1v. 250p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – educação
Orientador(es): Ana Lúcia Assunção Aragão
Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial do CCSA
42. Antonia Maria Nakayama. Educação inclusiva: princípios e representação. 01/11/2007
1v. 355p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – educação
Orientador(es): Roseli Cecilia Rocha de Carvalho Baumel
Biblioteca Depositária: FEUSP
43. Rejane de Souza Fontes. A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 01/10/2007
1v. 210p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – educação
Orientador(es): Rosana Glat
Biblioteca Depositária: UERJ
44. Lázara Cristina da Silva. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. 01/05/2009
1v. 344p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – educação
Orientador(es): Marilúcia de Menezes Rodrigues
Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia
45. Niedja Maria Ferreira de Lima. Programa educação inclusiva: direito à diversidade no Município-polo de Campina Grande/PB – da política oficial à prática explicitada. 01/07/2009
1v. 301p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – educação
Orientador(es): Ana Dorziat Barbosa de Melo
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca Setorial do CE
46. Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes. A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo. 01/11/2010
1v. 269p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA – educação
Orientador(es): Sadao Omote
Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências
47. Marlene Rozek. Histórias de vida de professoras da educação especial: subjetividade e formação. 01/01/2010
1v. 178p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – educação
Orientador(es): Claudio Roberto Baptista
Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

48. Helio Ferreira Orrico. A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental. 01/02/2011

1v. 114p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA – educação

Orientador(es): Sadao Omote

Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências

49. Katia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos. Formação continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. 01/06/2011

1v. 100p. Doutorado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – educação

Orientador(es): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Biblioteca Depositária: Biblioteca Taquaral

50. Sandra Salete de Camargo Silva. Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil. 01/03/2011

1v. 219p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – educação

Orientador(es): Aurea Maria Paes Leme Goulart

Biblioteca Depositária: BCE – Biblioteca Central da UEM

APÊNDICE B

Edição das transcrições relacionadas aos professores P1, P2, P3 e P4

Observação: o código entre parênteses que se encontra após cada item refere-se ao setor da matriz pelo qual ele foi destacado a partir da visão geral dos dados coletados e da interpretação da pesquisadora naquele momento da categorização. O último número de cada código indica a posição que o trecho ocupa dentro dos destaques selecionados no respectivo setor.

TRANSCRIÇÕES RELACIONADAS A P4⁹

Anotação (An)

Contexto: aula de radiologia com observação de radiografias.

- 1) Uma aluna da sala tenta mostrar onde fica a pélvis e o quadril, tocando com a mão EF1. (2CM1)
- 2) P4 dá atenção a EF1 e EF2 dizendo: “Esta parte é difícil para vocês”. (3B1)
- 3) No momento da observação das radiografias EF1 e EF2 ficam sem interagir com a dinâmica da aula. Ficam sentados em seus lugares. Conversando um com o outro. (3B2)
- 4) EF1 e EF2 não participam da observação das novas radiografias. EF2 tenta ver algo em uma radiografia, mas pelas impressões que teve, não consegue observar a imagem. (3B3)

Filmagem (Fi)

Contexto: P4 está sorteando o conteúdo para apresentação dos trabalhos em grupo e diz:

- 1) Grupo 4, EF2. (3C1)

TRANSCRIÇÕES RELACIONADAS A P1.

Entrevista (En)

- 1) E6¹⁰ mesmo tendo baixa visão a gente nunca teve que tratar ele de uma maneira muito diferente, a única necessidade dele, que ele deixou bem claro desde o primeiro dia, é que ele só poderia enxergar muito de perto, então quando dava a prática, ele tinha que estar bem perto, ou ver muito próximo, ver a mão muito pertinho, de longe ele não enxerga [...]. (3A1)
- 2) [...] e que o material deveria ser feito em uma letra muito maior [...]. (Fala em relação a E6). (3A11)

⁹ A transcrição dos professores está na ordem em que a pesquisadora fez as edições.

¹⁰ E6 é um estudante deficiente visual com baixa visão de outra turma do mesmo curso técnico.

3) Então, eu acho que é uma experiência bem diferente do que eu já tenho acostumado trabalhar, né, eu já trabalho com educação, com ensino, faz seis anos que eu dou aula, e nunca eu tive alguma experiência nesse sentido, então a atenção que a gente deve dar pra EF1, pra esse aluno... Primeiro que a gente não sabe que forma se portar, então, por exemplo, se eu vou explicar alguma coisa, se eu vou mostrar, a gente usa muita figura, a gente mostra o movimento né, que eu tenho que descrever o movimento que eu estou fazendo, pra que ele consiga entender o que eu estou fazendo, ou descrever, por exemplo, uma figura, ou alguma coisa que eu estou mostrando, então essa foi a primeira dificuldade que eu tive, já que eu trabalhava com uma disciplina de técnica oriental, que precisava muito do desenho, da ilustração pra você tentar entender [...]. (2C1)

4) [...] e eu senti muita dificuldade, porque eu achava que a gente precisaria muito de ter alguém, algum assistente, ou mediador, junto com esse aluno para estar auxiliando a gente no desenvolvimento da aula [...]. (2CM2)

5) [...] até porque muitas vezes você para pra explicar uma coisa que todo mundo já entendeu, já visualizou ou viu, e você tem que explicar de uma forma que ele não entendeu, e ele pede pra você explicar de novo, ou descrever de novo uma coisa que ele não teve... Até mesmo uma experiência anterior em relação àquilo que eu estou descrevendo [...]. (3C2)

6) [...] então às vezes eu vou descrever um objeto que ele nunca viu, então não sei se ele sabe as cores que eu estou falando, as referências que eu estou usando pra descrever aquilo, então essa era uma dificuldade que eu tinha muito pra trabalhar com o EF1... E, além disso, ele é um aluno que não é tão participativo, ele é um aluno muito fechado, ele é um aluno muito quieto, ele não é um aluno que pergunta, que tenta interagir, que tenta saber o que está acontecendo, então às vezes a informação que eu passo pode não ser suficiente pra ele, mas ele também tem essa dificuldade de fazer essa comunicação, essa ponte né? (2C2)

7) E agora lembrando, eu tive uma experiência com uma aluna deficiente auditiva, que eu tinha... E ela tinha uma intérprete. É, tinha uma intérprete de libras pra ela, então tinha uma turma de sessenta alunos, e tinha um aluno que tinha essa deficiência e tinha uma intérprete junto com ela, até na execução de provas, então foi a única experiência que eu tive, mas eu tinha alguém que auxiliava né. (2CM3)

8) Eu acho que a instituição na verdade ela tem um papel e ela quer fazer uma inclusão social, e ela quer auxiliar nessa inclusão, só que o que a gente vê é que a instituição é muito nova, e que não tem o preparo para receber esse aluno, e não tem as pessoas que preparam até mesmo os professores para o recebimento desse aluno né, então quando a gente recebeu EF1, a instituição, todos os professores, toda a equipe, estava despreparada para receber ele em sala, então eu não sei como que aconteceu o processo seletivo para incluir um aluno com essa deficiência, sendo que a gente não tinha ninguém aqui preparado para orientar e nem para atender esse aluno, [...] porque a primeira pessoa que a gente procurou para auxiliar, até foi a pedagoga, então ela foi a única pessoa que naquele momento, primeiro momento, tentou passar alguma experiência dela para que a gente pudesse ajudar EF1, mas a experiência dela também com alunos com deficiência é muito pequena, praticamente nunca teve também. (1C11)

9) [...] a gente sentiu muita dificuldade no começo [...]. (2A1)

10) A pedagoga auxiliou mais em relação ao preparo do material para atender EF1. Ela acabou convivendo nesse sentido, ajudar a preparar os materiais. (2C11)

11) Às vezes quando a gente precisava aplicar uma prova, então a pedagoga sempre pôde dar esse auxílio para o atendimento de EF1. [...] disciplinas com cunhos bem teóricos, era feita uma avaliação e no contraturno, no outro horário, EF1 vinha, e a prova era aplicada pra ele separadamente, com a pedagoga. Então ela aplicava a prova pra ele, em outro horário, de uma disciplina que era extremamente teórica. (2AM1)

12) Como eu achava que ficava muito subjetivo ou difícil pra pedagoga entender até mesmo o que eu queria, eu fazia a avaliação escrita e eu fazia a avaliação oralmente com ele. Então enquanto a turma estava fazendo a prova, pedia pra um professor ficar com a turma, e eu ia lá pra fora com ele, eu ia perguntando pra ele, as perguntas, eu dava as opções de resposta, então a gente pode trabalhar e... Fica um momento que o que ele não sabia, aí era um momento que eu já trabalhava com ele, explicava ou tentava conseguir o entendimento, então a forma pra avaliar ficou uma forma diferente né, que ele falar tudo que ele conhecia a respeito né, às vezes não era o que estava perguntando, mas ele tentava expor o que ele sabia em relação àquele assunto, às vezes não era o que você estava questionando. Então acho que foi interessante trabalhar com ele assim. (2A)

13) Então quando a gente tem as aulas teóricas, é realmente, é um professor só, os professores e os alunos né, e a gente sentiu que no começo todos os alunos queriam ajudar e ajudaram, mas com o tempo a gente percebeu que, com o tempo os alunos iam meio que cansando, de toda hora ter um, sempre a mesma pessoa, ajudando, e aí nas aulas práticas a gente sentiu a necessidade efetiva de ter um outro professor ajudando, então, por exemplo, nas práticas que eu trabalhei com P2, a disciplina é de P2, a gente dividiu ela, então um professor iria entrar em sala como eu entrei, para auxiliar ele e para auxiliar a turma também, porque é uma turma muito grande, e as aulas práticas pra um professor poder dar ela é muito difícil então entra em dois pra poder acompanhar a turma e também para poder dar uma atenção especial para EF1. (2CM4)

14) Eu tinha em especial duas alunas, que ajudavam muito EF1, que era a E3 e depois E4, é, as duas; elas participavam de um projeto que a pedagoga elaborou no programa de Pbis, para a elaboração de material para o apoio ao ensino, do aluno deficiente visual, e especificamente do curso de massoterapia, então eu pedia pra ela montar um material [...] de uma forma de texturas né, de texturas e relevos diferentes, pra ele identificar o que eu estava conversando na aula, e ela ficava é... muito tempo assim com ele, explicando, falando o que era, montava o material, vinha à tarde com ele pra estudar. (2CM5)

15) Então muitas vezes o material que a gente tinha não dava pra ser digitado em Braille, então marcava à tarde com ele, cheguei a vir um dia, eu fiquei uma tarde inteirinha pra ele poder escrever em Braille, pra que servia cada ponto, onde o ponto tava, e era uma coisa que, pelo tempo que eu tenho na instituição, a carga horária

que eu tenho em sala, o atendimento ao aluno, eu não conseguiria ficar com ele toda a tarde ou uma parte da tarde só com ele, né? (3BI1)

16) Nesse projeto da pedagoga, a gente acabou direcionando E3, ela tinha disponibilidade para vir e pegar tudo o que eu dava em aula, nos pontos, no material que ainda não estava em Braille, ela vinha à tarde, ditava pra ele, e ele ia digitando tudo em Braille, pra ele poder estudar depois. (3BM1)

17) Então nessa turma especial a gente acabou se organizando independente da quantidade de alunos que tivesse, a gente teria que ter dois professores sim, em todas as aulas práticas, por causa de EF1. Então o primeiro momento que foi prática, foi a massagem... Laboral, foi a primeira, então naquele momento a gente viu a necessidade que em todas, independente da quantidade de alunos daqui pra frente, pela dificuldade que EF1 tem, teria que sempre ter dois professores em sala. (2CM6)

18) Eu acho até assim, se a gente pudesse, e a gente tivesse uma carga horária que fosse, que pudesse, atendesse a carga horária, que não extrapolasse, seria interessante ter às vezes mais um professor pra poder auxiliar, a gente sente que ele tem bastante dificuldade. (2AI1)

19) E às vezes o aluno que ajuda ele acaba perdendo muito da aula, muito preocupado em passar pra EF1 alguma informação, então no momento que ele está tentando passar, o professor está falando alguma outra coisa, o aluno ele não... não pega, não acompanha... porque ele está preocupado em fazer com que EF1 aprenda aquilo que foi passado da base, da base... Então eu sentia em E3, até ela acabou ficando na disciplina também, acabou reprovando em uma disciplina junto com EF1, e ela às vezes nem sabe fazer, e está preocupada em ensinar uma coisa que às vezes ela nem tinha conseguido aprender, então essa preocupação dela em ajudar... Então se eu tenho um mediador, pode ser outro aluno de uma turma avançada ou um professor que pudesse acompanhá-lo, acho que seria interessante [...]. (2AM2)

20) [...] o curso é muito prático, a gente trabalha muito com as mãos né, e o sentido da visão, ele acaba sendo um sentido importante, pra compreensão da disciplina, então eu ouvir, eu falar, pegue no braço, com a mão aberta... Então ele está ouvindo que ele vai pegar no braço com a mão aberta, mas de que forma? Ou qual é a pressão da minha mão? Ele observar exatamente a forma como eu estou colocando a mão, ele não tem essa percepção, e na massagem isso é extremamente importante, a forma como eu pego no meu paciente, como eu toco, e eu sentia a dificuldade dele até mesmo pra encontrar uma parte do corpo [...] então antes de começar a massagem, ele tinha muito esse negócio de tatear, e quando a gente faz a massagem, a gente já vai pro lugar onde a gente vai trabalhar, você não fica procurando onde é que você está, então às vezes um professor próximo, ou alguém próximo, poderia auxiliar ele nesse sentido, até ele poder conhecer bem a estrutura do corpo e depois ele poder ir trabalhando, ou estar sempre junto, pra ele poder sentir a pressão da mão, como faz, pra onde vai [...]. (2AM3)

21) [...] às vezes a gente tem uma região mais íntima do corpo, porque a gente está observando, que a gente está chegando naquela região, a gente vai diminuindo a

pressão ou tira a mão de sentido, e ele não tem essa percepção, então ele já foi, já tocou, então a gente começou a fazer estratégias, daí como eu nunca tinha trabalhado com aluno com esse tipo de dificuldade, a gente foi aprendendo com ele mesmo, porque ele fazia errado, ou não conseguia fazer, então a gente tinha que pensar em uma forma pra evitar, então a gente vai colocar toalha, a hora que chegar na toalha você já sabe que não pode mais, ou né, a gente vai colocar alguma coisa, a gente tinha que limitar isso pra ele, como que a gente iria fazer? A gente vai separar com uma almofada, pra você saber que é a outra perna, pra você não tocar na virilha da outra perna, então a gente começou a usar estratégias em cima de toalha, ou alguma forma de cobrir ou descobrir, pra ele poder tentar se localizar melhor, mas a gente aprendeu realmente com as dificuldades dele né, vendo ele errando e às vezes ele perguntando, a gente nunca tinha pensado, parou pra pensar que aquilo poderia ser uma dificuldade tão grande assim pra ele, porque a gente não sabia né. (3A2)

22) [...] porque muitas vezes o que a gente vai falar ou tentar descrever, agora, por exemplo, a gente já tem alguns materiais que conseguem dar essa percepção pra ele né, então a própria elaboração de material didático, ou antes da gente receber esse aluno no curso, a gente ter os materiais didáticos pra atender esse aluno, que são materiais diferentes que a gente tem, acho que seria uma coisa interessante [...]. (1A1)

23) [...] outra é a própria formação do professor, porque a gente não conhece, então hoje por exemplo pode ser que eu esteja melhor preparada para atender um outro aluno que tem essa deficiência, porque eu passei essa experiência, mas se eu tivesse um preparo anterior, eu acho que seria um atendimento melhor, então até mesmo, investir no preparo do professor. Nesse sentido, que foi o que uma professora aqui da instituição tentou proporcionar com as oficinas que ela fez, que acabou ajudando a gente bastante, né. Você vivenciar essa situação né, então eu dar aula para um deficiente visual é uma coisa, agora eu ter a experiência, de eu estar, de eu ser deficiente visual naquele momento, de eu estar vendada naquele momento, e não ver, e só ouvir, eu acho que faz você se colocar efetivamente no lugar da pessoa, e tentar ver de que forma que eu posso amenizar ou de que forma que eu posso estar mais próxima a ele, ou de que forma que eu posso tentar passar uma informação que seja mais efetiva a ele, então algumas experiências que a gente acabou tendo né, que foi por ação dos professores mesmo né, então o professor buscar alguém que pode ajudar a montar um curso, uma oficina, acho que foi uma coisa importante que pode continuar né. (1C1)

24) [...] agora a instituição está começando a criar pernas, com a dificuldade que a gente teve, que a gente passou, eu acho que agora pode ser que melhore, o próprio núcleo de atendimento, a criação dos materiais didáticos [...]. (2CI2)

25) [...] ter um professor, mais um professor ou um mediador, não sei se às vezes um professor ou um pedagogo, eu não sei qual profissional que seria o ideal, ou se teria que ter esse professor pra auxiliar [...]. (2CM7)

26) [...] porque realmente a gente fica perdida, a gente não sabe se dá aula pra turma ou se dá aula pra aquele aluno, ou se eu tenho que estar o tempo todo com ele, de que forma tratar ele né, se efetivamente eu tenho que dar uma atenção

especial ou diferente para aquele aluno em relação aos outros, como os outros alunos reagem com relação a ele, então eu acho que a gente tentou ponderar, eu não sei se essa é a forma adequada de trabalhar, mas foi uma tentativa. (2C3)

27) É, eu acho que quando a gente recebeu EF1, a gente assustou na verdade, a gente ficou com muito medo, a gente não sabia como fazer, a gente não sabia se estava preparado para atender, a gente achava que deveria ter tido uma formação, um preparo para entrar em sala com esse aluno, e aí como a gente não teve isso naquele momento, a gente acabou tomando essa iniciativa de tentar se preparar, ou ver de que forma que a gente poderia atender aquele aluno, a experiência foi uma experiência diferente, eu acho que a gente pode crescer muito como profissional e como ser humano em sala de aula, também tentando ajudar o próximo, tentando se colocar na situação dele pra ver de que forma que a gente poderia conduzir né, então acho que foi uma experiência muito diferente, uma experiência muito rica, então eu acabei me envolvendo, me doando bastante depois nas outras disciplinas, então você passa por uma e você já vê que não deu muito certo, aí você vai dar outra prática e você já pensa em um meio diferente de trabalhar, aí na outra, uma outra forma diferente, então acho que a gente sentar e estudar um pouquinho o que pode ser feito, e trabalhar. Então não sei se a gente está preparado pra receber outros alunos assim, um aluno a gente tem, se a gente tiver dois ou três em uma turma, eu não sei como a gente pode fazer, pode ser que aconteça, então um aluno hoje, com dois professores a gente sabe que a gente pode dar conta, mas se for dois ou três a gente não sabe o que poderia fazer, mas foi uma experiência muito rica [...]. (2B1)

28) [...] e o que me surpreendeu foi que EF1 conseguiu desenvolver muita habilidade básica... muita coisa que ele... muito, muito... muita habilidade que ele já deveria ter né, pra adquirir a competência em relação ao curso, a gente conseguiu desenvolver com ele no decorrer do curso, é e o que eu vejo é que pra esse aluno, mesmo tendo todo esse recurso, fazendo tudo o que a gente pode fazer, eu vejo que a carga horária que eu trabalho em sala de aula com um aluno com deficiência, ela é diferente, deveria ser diferente com um aluno com deficiência visual, mesmo tendo esse apoio, essa assistência, eu acho que ele deve, em especial na aula da massagem, da massoterapia, ter muito mais tempo pra aprender a tocar o corpo, pra aprender a massagear, pra aprender a alongar etc. E isso é uma coisa que a gente vê e a gente não sabe como que vai fazer daqui pra frente né, se a gente vai reter o aluno na disciplina pra ele fazer de novo, tudo de novo pra gente, pra ele ter essa compreensão, se isso não é ruim, porque na verdade ele não reprovou, ele precisa de mais tempo pra compreender, a gente não tem essa disponibilidade de fazer o contraturno todos os dias pra poder recuperar ele junto com a turma, né, porque daí um professor deveria dobrar a carga dele pra atender só ele no contraturno né, então é uma coisa que a gente vai tentando conduzir [...] foi uma experiência muito boa e muito rica, que abre até a outros questionamentos, em relação a como a gente deve conduzir e até mesmo o nosso plano de curso a gente tá tentando colocar ou incluir alguma coisa com relação a esse tipo de aluno, que anteriormente a gente teve, mas a gente nunca tinha pensado em especial sobre isso, de uma forma diferente, mas pela experiência que eu tive com ele, eu vejo que pela forma que a gente trabalha, ele melhorou muito, ele tem uma habilidade básica, ele vai conseguir trabalhar com massagem, ele está mostrando que sim, mas pra ele poder atender e não ter a discriminação quando ele for fazer o atendimento, pra ele poder estar mais seguro, a gente vê que ele precisa de mais tempo, às vezes o dobro do tempo que a

gente precisaria, e essa é uma, uma angústia que a gente tem assim, que a gente não sabe como vai fazer com ele né, até a gente estava conversando lá fora agora, que ele está retido em duas disciplinas, porque na teoria ele conseguia caminhar bem né, até porque a teoria às vezes a gente consegue ir suprindo, conforme vai acontecendo a prática, mas agora a prática às vezes ele precisa ter muito bem a compreensão de uma técnica pra ele poder avançar, uma técnica muito mais difícil, ou que precisa de mais conceito, de mais base, então a gente vê que ele mesmo melhorando, mesmo fazendo, não está apto pra ir pro mercado atender né. Por exemplo, fazer um estágio externo, levar ele pra um estágio externo sozinho, sem ter um professor acompanhando, então como é que ele entra em um local de trabalho, como é que ele limpa uma cadeira, sem trombar nas outras pessoas porque o ambiente é pequeno, é apertado. A gente sentiu isso com E6, que tem uma baixa visão, quando ele foi pra um campo de estágio, visto ele tem que observar muito de perto, o paciente que ia receber atendimento não queria que ele atendesse, porque percebeu que ele tinha uma dificuldade visual, mas ele é um aluno totalmente apto, muito bom para realizar a prática da massagem. Agora, por exemplo, EF1 tem a dificuldade da visão, claro, ele não enxerga, a gente precisa acompanhar, então em relação a essa rejeição né, como seria pra ele enfrentar, se realmente fizer essa tentativa em um momento que ele ainda não está preparado na carga horária que a gente tem para o curso, então não sei como funcionaria, então essa é a nossa angústia, que a gente ainda vai discutir um pouquinho, esse é o nosso medo daqui pra frente também, porque a gente não sabe o que fazer, até estava falando pra P2... e agora P2, porque ele passou né? Em uma disciplina, nas outras não, e quando entrar o estágio? Porque ele é cadenciado né, ele vai entrar no estágio na técnica que ele passou, mas será que ele... vai ser diferente, como vai ser pro atendimento né? A gente vai falar que... a gente não sabe como que a gente vai ajudar na inclusão. (3A3)

29) Esperar pra ver como que vai acontecer... Às vezes ele surpreende né, então foi uma experiência diferente, que realmente ele surpreendeu, eu achei que pelo despreparo que a gente tinha, eu vou ser bem sincera com você, eu achei que a gente tinha dois alunos deficientes visuais, uma aluna desistiu do curso no primeiro semestre, a gente achava que eles não iriam continuar, nenhum dos dois, não pelo curso, o curso é muito bom, mas pelo fato de eles perceberem que a gente não estava preparada para atendê-los, a gente estava despreparada para atendê-los, a gente estava se capacitando, e isso a gente foi muito claro desde o primeiro momento, a gente estava vivenciando uma situação nova. (2B2)

30) [...] porque o ano passado ele tinha aula de manhã, e a gente marcava com alguns alunos pra treinar com ele à tarde né, na monitoria, então vinha duas ou três vezes, ou todo dia terminava a aula meio-dia, ele ficava até meio-dia e meia, uma hora, então ele ficava à tarde [...]. (3BM2)

31) [...] no último dia de aula ele me perguntou: “P1, eu estou contratando a van pro ano que vem, eu queria saber se eu tenho que contratar a van pra vir me buscar todos os dias seis horas da tarde, se eu vou precisar ficar todos os dias à tarde”, então a gente vê que ele mesmo percebe que precisa de mais atendimento, precisa treinar mais, precisa estar aqui mais, então isso é uma coisa que hoje ele percebe, que ele tem que vir mais, tem que treinar, tem que fazer, tem que praticar [...]. (3A4)

TRANSCRIÇÕES RELACIONADAS A P2.

Entrevista (En)

1) Da instituição a gente não teve orientação nenhuma, a gente que foi conversando entre os outros professores, ver quem já tinha trabalhado com alguma coisa, quem não tinha, e trocando experiência, quem ajudou um pouquinho no começo, dentro das limitações que tinha, foi a pedagoga, ela estava fazendo especialização né, em educação inclusiva, e ela trouxe alguma coisa, buscou alguns materiais pra gente, ela que mais ajudou num primeiro momento. (1C2)

2) Primeiro foi um susto. A primeira sensação foi de medo: “Será que eu vou dar conta?” Porque a gente não conhece muito a deficiência, as limitações que ela proporciona para a pessoa, por isso que a gente fica com tanto medo, no começo é aquele baque mesmo, mas agora eu estou um pouquinho mais acostumada, trato a situação com mais naturalidade, acho que no começo eu me senti meio presa, eu não desenvolvi o trabalho normal que eu desenvolvo na sala de aula, meio envergonhada até, pensando em algumas coisas que você vai ensinar, e vai falar do olhar e eu me senti muito pressionada com medo de ofender a pessoa, de excluir sem querer, isso foi, foi meio tenso no começo, agora não, conversando com EF1 e ele mostrando também o que ele consegue, o que ele não consegue, como a gente tem que lidar com ele, aí vai ficando mais natural, mais leve o caminho. (2B3)

3) Nas práticas eu gosto de dar as vivências corporais, alongamento, relaxamento, e eu sempre fiz no meu corpo, e meus alunos viam e repetiam no corpo deles, com EF1, ele não enxerga, então eu tive que aprender a descrever tudo o que eu estava fazendo no meu corpo, pra ele conseguir fazer no corpo dele, isso a gente pensa que não dá muito trabalho, mas dá muito trabalho, porque é automático, você mostra: “Aí, alonga”. E você vai fazendo o movimento. Aí não: “Coloca seu braço atrás da cabeça, puxa seu cotovelo”. Você tem que ir treinando isso, sai meio sem querer às vezes né. (2A3)

4) Eu acho que um pouco mesmo de receio, de ofendê-lo em determinadas coisas e preocupação de ele não estar entendendo que a dificuldade de EF1 também é que ele é muito quieto né, ele fica muito na dele, e você não sabe se ele está pegando a mensagem que você está passando ou não, então aí a gente tem que ficar mais grudadinha nele, perguntando, pra ver se você está passando todo o seu recado. É uma preocupação maior do que a que eu tenho com os alunos que não têm deficiência. (2C4)

5) Foi a pedagoga que mais ajudou, mas também não é o papel dela, então ela não tem a vivência suficiente pra ajudar a gente. Eu acho que tem que ser alguém que tenha trabalhado com deficientes, pode até ser uma pedagoga ou assistente social, psicólogo, mas que tenha a vivência do dia a dia, de como trabalhar com essas pessoas, tanto que depois que a gente teve o curso, que veio a professora cega, o outro palestrante que também é cego, pessoas mais esclarecidas que mostram as dificuldades, aí você começa a entender melhor como que é a dinâmica da sala de aula com pessoas deficientes visuais. (2C13)

6) A gente tem entrado em sala de aula com dois professores, mas não por conta de EF1, por conta do número de alunos, que como massoterapia é um curso prático,

um professor não consegue dar conta de quarenta alunos que era inicialmente a turma, agora deu uma diminuída pra vinte e seis, mas mesmo assim a gente, nas práticas, a gente entra em dois professores, e aí o que acontece, como tem o EF1, um dos professores acaba ficando mais com ele, pegando na mão mesmo e mostrando os movimentos. Mas não era esse o papel do professor, era pra ele ajudar mesmo e ir rodando em todas as duplas que vão fazendo os atendimentos [...]. (2CM8)

7) [...] na sala de EF1, os próprios colegas de sala têm ajudado. A gente tem colocado eles em três, por exemplo, eles trabalham em duplas, aí com EF1 a gente coloca um trio, que fica uma pessoa deitada, recebendo a massagem, e outro aluno ajudando EF1 nas manobras, localizando ele, posicionando. (2CM9)

8) É, a avaliação, eu só dei avaliação prática, então é ele fazendo a massagem como todos os outros alunos, então não tem diferença nenhuma, ele chega, ele arruma o local de trabalho, que é o que a gente avalia né, a postura dele, a roupa como está, como ele posicionou o paciente e como ele executou a manobra da massagem. O que os outros professores fizeram, é que eu não dei prova teórica, quem deu prova teórica, lê a prova com ele, lê e vai respondendo. (2A4)

9) É que os outros professores eram disciplinas teóricas, então disciplinas teóricas do primeiro semestre basicamente, entra um professor só mesmo na sala de aula, no segundo, terceiro e quarto que tem as disciplinas das técnicas de massoterapia, aí a gente entra em dois professores por ser prática, porque fica mais difícil com um só olhando as duplas fazendo as massagens, corrigindo, a gente entra em dois, não é por causa de EF1 não, é pelo número de alunos mesmo. (2C5)

10) [...] eu acho que a gente tinha que ter mais cursos, mais ajuda da instituição pra se formar melhor enquanto professor, e aqui, apesar de ser um prédio bonitinho, que a gente achava que estava todo preparado para receber esse aluno, não está. A gente tem carteiras às vezes no corredor que ele tromba, tem dificuldade de locomoção, a gente tem dificuldade que também a gente muda muito de sala de aula, por falta de espaço físico, ele fica perdido, porque ele não sabe qual é a sala que ele vai ter aula, então sempre tem alguém levando ele pros locais, e que não deveria ser assim, deveria ser uma rotina e ele independente conseguir fazer tudo [...]. (3C11)

11) [...] Eu sinto a necessidade de um professor de apoio dentro da sala de aula, pra ele. Pras necessidades dele, porque a gente acaba negligenciando a turma, por ter que dar mais atenção pra ele, então isso eu sinto que aí, a gente fica naquele meio termo e não faz nada como deveria fazer, com toda propriedade, com tudo que você pode passar pros alunos, eu sinto, às vezes, eu sinto uma falha, mas por não dar conta mesmo, você quer fazer o melhor, mas às vezes não consegue porque é uma só né. (2AM4)

12) Eu acho que, como eu falei no começo, que foi assustador, mas também foi muito rico, eu passei a pensar muito mais a minha postura em sala de aula, eu passei a ler mais, a estudar mais, eu acho que pra mim foi enriquecedor, como professora também, eu acho que esse foi o tempo bem positivo, me obrigou, mesmo que seja forçadamente, mas me obrigou a entender, a lidar com o diferente, a respeitar mais, a tentar entender mais o outro, as limitações. (2B4)

TRANSCRIÇÕES RELACIONADAS A P3.

Anotação (An)

- 1) Uma aluna mostra a EF1 onde se localiza a tireoide no pescoço dele. (2CM12)
- 2) No intervalo e ao final da aulaP3 deu uma atenção a EF1. (2B6)

Filmagem 1 (Fi1)

1) A hora que tá na aula teórica aqui, parece tudo muito fácil. A gente trouxe várias pessoas aqui na frente, a gente viu, por exemplo, a postura de EF1 não é! A postura de EF1 tinha é, a característica, aquela postura meio desleixada né, o aumento da cifose, quadril pra frente, a partir do momento que a gente pediu pra ele contrair abdômen, crescer a coluna, melhorou muito, melhorou muito, claro que é, pela falta de visão que acontece, a pessoa ela não se vê né, então ela não sabe como ela tá, ela não tem esse *feedback* dela mesma e se corrigir né, então ela sabe o que é certo, ela vai e se corrige, como nós temos, a gente se olha no espelho, a gente consegue ver: “Ai esse ombro tá mais alto que o outro”. Seria interessante eu fazer né, eu me olho de lado quando eu relaxo minha barriga vai pra frente a partir do momento que eu contraio o meu abdômen eu melhora né, a pessoa que não tem visão ela acaba não tendo essa percepção que nós temos pela visão né. (2C6)

2) P3: [...] bom, EF2 não viu o vídeo né EF2, mas você ouviu, ele descreveu. (*O apresentador do vídeo descreve as ações de como lavar corretamente as mãos*).

EF2: Mas eu já vi em outros cursos.

P3: Você fez outros cursos. Que outros cursos que você fez EF2?

EF2: Eu fiz é manutenção de alimentos, então a gente aprende a lavar as mãos dessa maneira também. Todos os cuidados também com o lixo, com a lixeira.

P3: Tá certo. É, eu acho assim, tem gente que essa aulinha foi bem básica até porque pela formação, mas pra outras pessoas é a primeira vez né, então a gente tem que passar, tá no nosso currículo e é importante, não é só porque tá no currículo.

EF2: Pra lembrar também.

P3: É verdade, e lembrar o que é importante né, que a gente vai ficando meio desleixado algumas vezes. (3B4)

3) Gente uma coisa que eu não passei antes do intervalo, eu queria muito finalizar semana que vem com o código de ética do massoterapeuta. Entra na saúde do trabalhador e acho que não vai ter outra disciplina que vai discutir isso e nas outras turmas a discussão foi muito proveitosa porque o pessoal traz as experiências, quem já tá na área já viveu e tal. Só que assim, a nossa profissão o que a gente tem de embasamento. [...]. Então a gente acha o código lá no *site* tá, e também o que a gente faz é o seguinte, é, por exemplo, um aluno pega o código de ética do fisioterapeuta, EF2 pega a do médico, uma aluna pega do odonto, outra aluna pega do enfermeiro, outro aluno pega o do farmacêutico. Daí a gente vê que tem muitas coisas parecidas, o que mais se aproxima vocês vão ver é o fisioterapeuta pela proximidade mesmo, então eu queria que vocês trouxessem, depois vocês podem

dividir entre vocês, um pega do masso e tal e a gente traz o máximo de informações possíveis pra gente fechar, então a última aula teórica que vai ser dia 30 de maio a gente faz uma grande discussão do código de ética do massoterapeuta, pode ser? (3C3)

4) Tá bom, EF1 pega algum e EF2 pega algum, todo mundo vem com o código de ética de algum profissional da área da saúde, tudo bem? (3C4)

5) P3: [...] o diabético descontrolado ele pode ter lesão no rim, ele pode ter lesão no coração e daí com a insuficiência cardíaca ou renal se você faz técnicas que melhoram a circulação, é aquele problema do edema...

EF2: Vai sobrecarregar o rim.

P3: Exatamente, sobrecarrega.

EF2: E vai sobrecarregar o coração.

P3: Exatamente, e daí não tá preparado pra receber aquela gama de líquido que você vai então, por massagem, levar pro coração e pro rim, certo! Então é essa, é esse o cuidado então quando falar assim “ai diabético não pode fazer massagem”. Aí você vai falar, mas tá controlado, tá tomando medicamento, diabete tipo dois normalmente não tem problema, diabético tipo dois ou tá tomando o remédio, tá controlando. Então vocês têm sempre que ser críticos, mas porque que não pode, tentar entender. (3B5)

6) Tá a tireoide, tá. A tireoide gente, olha que coisa interessante, você vai mostrando pro EF1 né. Bem na frente aqui da garganta tá, tanto uma pessoa que tem hipotireoidismo e daí a gente pode perguntar aqui pra nossas amigas, tanto hipo quanto hiper podem gerar aumento do volume da tireoide tá, aumento. (2CM13)

Filmagem 2 (Fi2)

1) P3: Isso aí, só um pouquinho, isso aí é bem, bem importante. EF2 você quer sentar bem do meu ladinho aqui ó, tem aqui dois lugares, pra você e pra E3.

EF2: Licença. (3CM1)

2) P3: Falar, ai isso aí é outra coisa. É você, por exemplo, se bem que isso acontece não tem como. Você vai num lugar, recebe uma massagem ruim e acaba falando mal da pessoa.

Aluna: Pra gente escutar e ficar quieto.

P3: É, de repente.

EF2: Mas o cliente pode falar, é a gente que não pode.

P3: Sim. (3B6)

3) *(Os alunos respondem um questionário a pedido de uma professora da instituição)*

P3: É, eu vou lendo as perguntinhas pra você (EF2), senta aqui. É, eles tão medindo o conhecimento prévio tá, pra saber mais ou menos o que você já sabe né, o que tem dúvida.

(P3 auxilia EF2. Lendo o questionário e anotando as respostas para EF2). (3B7)

4) Aluna: Porque P4 levou a gente no laboratório de anatomia de duas instituições, eu achei assim que foi bem válido. [...] mas só P4 mexia nas peças, mas a gente não

tinha esse acesso, a não ser EF1, que é um colega que tem deficiência visual e, EF2 acho que mexeu né EF2? Não, não né! Mas a gente só teve mais a parte de visualizar as peças. (3C12)

5) É, então a gente vai agora ver a parte científica do negócio e daí eu queria que vocês ficassem atentos nos hormônios, como a gente falou de fisiologia endócrina semana passada tem alguns hormônios diferentes aí que eles vão citar é, então eu queria que vocês anotassem, falou hormônio anota, anota que hormônio que foi falado nem que eu precisar dar um *pause*, voltar um pouquinho tá, só pra gente ficar, senão a gente vê o vídeo e fica pensando em outras coisas né. Então pra gente focar nos hormônios, quando você vai dormir que hormônio que é produzido, quando você tá quase pra acordar que hormônio que tem na corrente sanguínea tá. E eu convidei EF2 pra ficar bem pertinho aqui né EF2, pra de repente conseguir ver a imagem também. (3B8)

6) P3 fala pra EF2 se virar para a turma pra poder ouvir melhor. (3B9)

7) P3 representa no corpo de EF2, as áreas do corpo humano mencionadas. (3B10)

8) P3: Isso, falar da ética, a gente tá falando de ética né, a ética é saber o seu lugar né. Queria falar EF2?

EF2: Não é, é pelo o que eu tenho visto nas aulas, entre todos, em todas as patologias tem que ter o tratamento médico antes, pra depois é, a gente fazer a massagem né. A gente não deve fazer massagem nem no caso de patologias e nem no caso de doença.

P3: Que a gente não saiba, você pode fazer.

EF2: Daí, daí tem que ter passado pelo médico primeiro pra depois a gente poder fazer as massagens.

P3: Não todos os casos. Chega muita gente com dor lombar, chega com dor lombar aqui.

EF2: Não, mas daí não tem uma patologia, porque se eu chegar com dor lombar e você perguntar pra mim, por que você tá com dor? Eu vou falar assim, peguei um peso. É uma coisa.

P3: Certo.

EF2: Eu chegar com dor lombar de vários dias de muito tempo, igual eu tava, essa semana eu tava com dor no peito e dor nas costas. Então daí eu tinha que primeiro passar por um médico, pro médico fazer uma avaliação.

P3: Tava com cara de pneumonia.

EF2: Não tava com cara de infarto. Daí assim, primeiro eu tinha que passar por um médico pra depois eu passar pela massagem, isso que eu tô tentando colocar.

P3: A sim, com certeza tem que ter prudência né.

EF2: Tem que ter prudência.

P3: Num caso um pouquinho mais grave, que tem um alerta maior.

EF2: É. (3B11)

Entrevista (En)

1) Nós tivemos antes dessa turma que tem EF1 e tinha uma com baixa visão né, que acabou abandonando o curso, nós tivemos um também com baixa visão, o E6, só que nesse caso a gente não apresentou nenhuma dificuldade, a única dificuldade,

vamos dizer assim, cuidado que a gente tinha que ter, eram as provas com tamanho maior, fonte maior, e ele dava conta, então a gente imprimia as provas, todo o material com a fonte 16 e ele conseguia. De repente alguma entrevista, alguma anamnese com o paciente nós fazíamos pra ele, mas ele conseguia lidar muito bem [...]. (3AI2)

2) [...] com EF1, é quando a gente tem uma pessoa com deficiência, nós acabamos dando mais atenção pra ele, porque tentamos dar todos os exemplos utilizando ele né, mas sempre fica aquele medo: “Será que estou excluindo? Será que em algum momento estou esquecendo né? Será que ele está aproveitando da mesma forma que os outros alunos?” Então sempre fica uma preocupação né [...]. (2B5)

3) [...] quando eu acompanho, por exemplo, acompanhei P5¹¹, eu percebia que em algum momento ele estava dando alguns exemplos de palpação em algum aluno e daí eu falava assim: “Então agora...” pedia pra parar um pouco, fazer uma pausa: “... vamos demonstrar também em EF1!” P5 demonstrava em uma pessoa, e algum aluno demonstrava em EF1 né, então em algum momento ele estava realmente sendo excluído, então a gente tomava esse cuidado de incluir né. (2CM10)

4) Ah, eu gosto bastante nas minhas aulas teóricas de incluir vídeos, né. [...] normalmente, nós não teríamos a preocupação, é de colocar um vídeo em inglês com legenda em português, então é uma coisa que daí eu teria que tomar um cuidado, eu já tomo um cuidado, então eu vou procurar um vídeo que seja em português, que não seja em inglês, né. Porque ele não vai entender o inglês, e eu não vou poder ficar freando, porque o vídeo tem cinco minutos, se eu for ficar traduzindo, na tradução simultânea, vai pra dez, quinze minutos né, então me limita em algumas coisas né. Então ele não enxerga, então algumas coisas tem que ser falado, tudo tem que ser demonstrado nele, e acaba que, eu acredito que, se eu tenho que demonstrar, se eu tenho que despende uma energia maior com ele, acaba que outras pessoas sentem-se um pouco excluídas né, apesar de entender: “Poxa, eu queria receber aquela prática que ele está recebendo, eu queria sentir a mão da professora ali, em uma manobra de massagem”. Mas a gente dá prioridade pra fazer nele, né. (2A5)

5) Nenhuma, nenhuma orientação, nós conversávamos em reuniões, quais estratégias e tal, mas nunca tivemos uma formação não [...]. (1C3)

6) [...] nós temos como imprimir as apostilas em Braille, a gente faz isso, só que as apostilas chegam com atraso, então ele não acompanha as aulas com as apostilas, então a gente já detectou um problema, a gente tem que mandar essas apostilas antes de começar, mesmo mandando, chega atrasado né, então a gente tem esse problema. (1AI1)

7) A instituição trabalha com a inclusão né, e a gente entrando aqui, nós temos que também assumir é, essa inclusão, o que eu pessoalmente acho uma coisa maravilhosa né, porque você trabalha incluindo e não excluindo, que é, isso pro lado humano entra muito na minha parte ética, que é o que eu gosto né, que bom fazer parte de uma equipe que pode trabalhar com inclusão e não exclusão. Ainda nós

¹¹ Outro professor do curso em que as aulas foram filmadas, mas que não participou da coleta de dados.

estamos engatinhando né, então é, deveria ter um profissional aí, com formação em necessidades especiais, educação especial, coisa que não tem, então nós estamos acolhendo esse aluno, que é a coisa certa, mas sem preparação, sem preparação. (1CI2)

8) Teve a pedagoga né, inicialmente ela estava conosco, então, por exemplo, ela nos ajudava a aplicar as provas. Então na parte teórica, enquanto eu estava aplicando a prova pro restante da turma, EF1 estava numa outra sala, que daí a prova era toda lida pra ele, e ele fazia uma prova oral né. E quem fazia era a pedagoga né. Então no caso assim, acabou ficando um pouco sobrecarregada né, para escrever o que ele falava. (2AM5)

9) Com P5 foi a mesma coisa, só que aí eu fiquei com a turma. Como P5 estava conduzindo, aí eu achei melhor eu ficar com a turma, porque se EF1 tivesse alguma dúvida, P5 poderia tirar dúvida ali na hora da prova, dúvida do entendimento das questões. Porque era estudo de caso, ele poderia ter dúvida em alguma outra questão. (2A6)

10) O que nós estamos, é estamos fazendo pra não ficar um professor só com ele é, nós passamos né, o conteúdo, e na hora que nós estamos praticando esse conteúdo, aquela pessoa, aquele aluno que é mais solidário e que teve mais facilidade em aprender né, que nós percebemos assim que está bem na técnica, então nós pegamos esse aluno, que não é o mesmo todos os dias, que nós fazemos um rodízio até pra não sobrecarregar o outro aluno, porque o aprendizado do outro aluno que fala a mesma língua, eu acho que é bem válida né. Então o aluno, ele não aprende só com o professor, ele aprende entre eles também né. Então a gente faz isso, então tem uns três, quatro ali na turma que são muito solidários, gostam muito de EF1, e se prontificam a treinar, a fazer a prática com ele, normalmente é em dupla né, então um faz a técnica e outro recebe, com EF1 normalmente nós temos três. Então quando ele tá fazendo, ele está recebendo um *feedback* de quem está fazendo a massagem nele, mas ele tem alguém ainda orientando o posicionamento dele, o posicionamento das mãos, então quase sempre tem alguém ali, ou professor ou aluno, que se prontificou a estar ajudando ele. (2CM11)

11) [...] de repente um psicólogo, coisa que não existe ainda um psicólogo aqui, de repente uma psicopedagoga, que também não existe. Não necessariamente o professor estar ali o tempo todo, vinte horas semanais ali de curso, não precisa estar as vinte horas, mas ter um acompanhamento especial, porque ele é especial. (2CI4)

12) Olha, é, existe, nós com a necessidade, é até interessante que venha casos difíceis, que só assim nós crescemos, enquanto a gente não tem o desafio né, então eu vejo por um lado bom, é um desafio, mas com certeza nós estamos aprendendo. (1A2)

13) E nós ficamos sabendo que tem um curso de massoterapia para deficientes visuais, então que a instituição de repente desse apoio para pelo menos um professor do colegiado se especializar [...] então nós acreditamos que virão mais deficientes visuais, e que de repente poderia ter um investimento da instituição mandando um profissional fazer esse curso, de repente em massoterapia para deficientes visuais. (1CI3)

APÊNDICE C

Categorização dos dados relacionados aos professores, segundo a matriz 1

A seguir tem-se a categorização dos dados a partir da matriz 1. Matriz esta em que o professor realiza a gestão geral da sala sem vínculos com terceiros. O código entre parênteses que se encontra após cada unidade de análise refere-se a que professor pertence (P1, P2, P3 ou P4) e a que forma de obtenção de dados está relacionada (anotação – An, entrevista – En, filmagem – Fi). O último número de cada código indica a posição que a unidade ocupa nas transcrições do referido professor. A ordem de apresentação das categorias será: colunas 1, 2 e 3 (gestão do conteúdo, gestão do ensino e gestão da aprendizagem) na sequência das linhas A, B e C (relações epistêmicas, relações pessoais e relações sociais).

SETOR 1A

1) [...] porque muitas vezes o que a gente vai falar ou tentar descrever, agora, por exemplo, a gente já tem alguns materiais que conseguem dar essa percepção pra ele né, então a própria elaboração de material didático, ou antes da gente receber esse aluno no curso, a gente ter os materiais didáticos pra atender esse aluno, que são materiais diferentes que a gente tem, acho que seria uma coisa interessante [...]. (P1En22¹²)

2) Olha, é, existe, nós com a necessidade, é até interessante que venha casos difíceis, que só assim nós crescemos, enquanto a gente não tem o desafio né, então eu vejo por um lado bom, é um desafio, mas com certeza nós estamos aprendendo. (P3En12)

SETOR 1B

Não foram encontradas unidades de análise para esta categoria.

SETOR 1C

1) [...] outra é a própria formação do professor, porque a gente não conhece, então hoje por exemplo pode ser que eu esteja melhor preparada para atender um outro aluno que tem essa deficiência, porque eu passei essa experiência, mas se eu tivesse um preparo anterior, eu acho que seria um atendimento melhor, então até mesmo, investir no preparo do professor. Nesse sentido, que foi o que uma professora aqui da instituição tentou proporcionar com as oficinas que ela fez, que acabou ajudando a gente bastante, né. Você vivenciar essa situação né, então eu dar aula para um deficiente visual é uma coisa, agora eu ter a experiência, de eu estar, de eu ser deficiente visual naquele momento, de eu estar vendada naquele momento, e não ver, e só ouvir, eu acho que faz você se colocar efetivamente no lugar da pessoa, e tentar ver de que forma que eu posso amenizar ou de que forma que eu posso estar mais próxima a ele, ou de que forma que eu posso tentar passar uma informação que seja mais efetiva a ele, então algumas experiências que a gente acabou tendo né, que foi por ação dos professores mesmo né, então o

¹² P1En22 significa que este texto é o trecho 22 editado da entrevista com o professor P1.

professor buscar alguém que pode ajudar a montar um curso, uma oficina, acho que foi uma coisa importante que pode continuar né. (P1En23)

2) Da instituição a gente não teve orientação nenhuma, a gente que foi conversando entre os outros professores, ver quem já tinha trabalhado com alguma coisa, quem não tinha, e trocando experiência, quem ajudou um pouquinho no começo, dentro das limitações que tinha, foi a pedagoga, ela estava fazendo especialização né, em educação inclusiva, e ela trouxe alguma coisa, buscou alguns materiais pra gente, ela que mais ajudou num primeiro momento. (P2En1)

3) Nenhuma, nenhuma orientação, nós conversávamos em reuniões, quais estratégias e tal, mas nunca tivemos uma formação não [...]. (P3En5)

SETOR 2A

1) [...] a gente sentiu muita dificuldade no começo [...]. (P1En9)

2) Como eu achava que ficava muito subjetivo ou difícil pra pedagoga entender até mesmo o que eu queria, eu fazia a avaliação escrita e eu fazia a avaliação oralmente com ele. Então enquanto a turma estava fazendo a prova, pedia pra um professor ficar com a turma, e eu ia lá pra fora com ele, eu ia perguntando pra ele, as perguntas, eu dava as opções de resposta, então a gente pôde trabalhar e... Fica um momento que o que ele não sabia, aí era um momento que eu já trabalhava com ele, explicava ou tentava conseguir o entendimento, então a forma pra avaliar ficou uma forma diferente né, que ele falar tudo que ele conhecia a respeito né, às vezes não era o que estava perguntando, mas ele tentava expor o que ele sabia em relação àquele assunto, às vezes não era o que você estava questionando. Então acho que foi interessante trabalhar com ele assim. (P1En12)

3) Nas práticas eu gosto de dar as vivências corporais, alongamento, relaxamento, e eu sempre fiz no meu corpo, e meus alunos viam e repetiam no corpo deles, com EF1, ele não enxerga, então eu tive que aprender a descrever tudo o que eu estava fazendo no meu corpo, pra ele conseguir fazer no corpo dele, isso a gente pensa que não dá muito trabalho, mas dá muito trabalho, porque é automático, você mostra: “Aí, alonga.” E você vai fazendo o movimento. Aí não: “Coloca seu braço atrás da cabeça, puxa seu cotovelo”. Você tem que ir treinando isso, sai meio sem querer às vezes né. (P2En3)

4) É, a avaliação, eu só dei avaliação prática, então é ele fazendo a massagem como todos os outros alunos, então não tem diferença nenhuma, ele chega, ele arruma o local de trabalho, que é o que a gente avalia né, a postura dele, a roupa como está, como ele posicionou o paciente e como ele executou a manobra da massagem. O que os outros professores fizeram, é que eu não dei prova teórica, quem deu prova teórica, lê a prova com ele, lê e vai respondendo. (P2En8)

5) Ah, eu gosto bastante nas minhas aulas teóricas de incluir vídeos, né. [...] normalmente, nós não teríamos a preocupação, é de colocar um vídeo em inglês com legenda em português, então é uma coisa que daí eu teria que tomar um cuidado, eu já tomo um cuidado, então eu vou procurar um vídeo que seja em português, que não seja em inglês, né. Porque ele não vai entender o inglês, e eu

não vou poder ficar freando, porque o vídeo tem cinco minutos, se eu for ficar traduzindo, na tradução simultânea, vai pra dez, quinze minutos né, então me limita em algumas coisas né. Então ele não enxerga, então algumas coisas tem que ser falado, tudo tem que ser demonstrado nele, e acaba que, eu acredito que, se eu tenho que demonstrar, se eu tenho que despende uma energia maior com ele, acaba que outras pessoas sentem-se um pouco excluídas né, apesar de entender: “Poxa, eu queria receber aquela prática que ele está recebendo, eu queria sentir a mão da professora ali, em uma manobra de massagem”. Mas a gente dá prioridade pra fazer nele, né. (P3En4)

6) Com P5 foi a mesma coisa, só que aí eu fiquei com a turma. Como P5 estava conduzindo, aí eu achei melhor eu ficar com a turma, porque se EF1 tivesse alguma dúvida, P5 poderia tirar dúvida ali na hora da prova, dúvida do entendimento das questões. Porque era estudo de caso, ele poderia ter dúvida em alguma outra questão. (P3En9)

SETOR 2B

1) É, eu acho que quando a gente recebeu EF1, a gente assustou na verdade, a gente ficou com muito medo, a gente não sabia como fazer, a gente não sabia se estava preparado para atender, a gente achava que deveria ter tido uma formação, um preparo para entrar em sala com esse aluno, e aí como a gente não teve isso naquele momento, é a gente acabou tomando essa iniciativa de tentar se preparar, ou ver de que forma que a gente poderia atender aquele aluno, a experiência foi uma experiência diferente, eu acho que a gente pode crescer muito como profissional e como ser humano em sala de aula, também tentando ajudar o próximo, tentando se colocar na situação dele pra ver de que forma que a gente poderia conduzir né, então acho que foi uma experiência muito diferente, uma experiência muito rica, então eu acabei me envolvendo, me doando bastante depois nas outras disciplinas, então você passa por uma e você já vê que não deu muito certo, aí você vai dar outra prática e você já pensa em um meio diferente de trabalhar, aí na outra, uma outra forma diferente, então acho que a gente sentar e estudar um pouquinho o que pode ser feito, e trabalhar. Então não sei se a gente está preparado pra receber outros alunos assim, um aluno a gente tem, se a gente tiver dois ou três em uma turma, eu não sei como a gente pode fazer, pode ser que aconteça, então um aluno hoje, com dois professores a gente sabe que a gente pode dar conta, mas se for dois ou três a gente não sabe o que poderia fazer, mas foi uma experiência muito rica [...]. (P1En27)

2) Esperar pra ver como que vai acontecer... Às vezes ele surpreende né, então foi uma experiência diferente, que realmente ele surpreendeu, eu achei que pelo despreparo que a gente tinha, eu vou ser bem sincera com você, eu achei que a gente tinha dois alunos deficientes visuais, uma aluna desistiu do curso, no primeiro semestre, a gente achava que eles não iriam continuar, nenhum dos dois, não pelo curso, o curso é muito bom, mas pelo fato de eles perceberem que a gente não estava preparado para atendê-los, a gente estava despreparado para atendê-los, a gente estava se capacitando, e isso a gente foi muito claro desde o primeiro momento, a gente estava vivenciando uma situação nova. (P1En29)

3) Primeiro foi um susto. A primeira sensação foi de medo: “Será que eu vou dar conta?” Porque a gente não conhece muito a deficiência, as limitações que ela proporciona para a pessoa, por isso que a gente fica com tanto medo, no começo é aquele baque mesmo, mas agora eu estou um pouquinho mais acostumada, trato a situação com mais naturalidade, acho que no começo eu me senti meio presa, eu não desenvolvi o trabalho normal que eu desenvolvo na sala de aula, meio envergonhada até, pensando em algumas coisas que você vai ensinar, e vai falar do olhar e eu me senti muito pressionada com medo de ofender a pessoa, de excluir sem querer, isso foi, foi meio tenso no começo, agora não, conversando com EF1 e ele mostrando também o que ele consegue, o que ele não consegue, como a gente tem que lidar com ele, aí vai ficando mais natural, mais leve o caminho. (P2En2)

4) Eu acho que, como eu falei no começo, que foi assustador, mas também foi muito rico, eu passei a pensar muito mais a minha postura em sala de aula, eu passei a ler mais, a estudar mais, eu acho que pra mim foi enriquecedor, como professora também, eu acho que esse foi o tempo bem positivo, me obrigou, mesmo que seja forçadamente, mas me obrigou a entender, a lidar com o diferente, a respeitar mais, a tentar entender mais o outro, as limitações. (P2En12)

5) [...] com EF1, é quando a gente tem uma pessoa com deficiência, nós acabamos dando mais atenção pra ele, porque tentamos dar todos os exemplos utilizando ele né, mas sempre fica aquele medo: “Será que estou excluindo? Será que em algum momento estou esquecendo né? Será que ele está aproveitando da mesma forma que os outros alunos?” Então sempre fica uma preocupação né [...]. (P3En2)

6) No intervalo e ao final da aula P3 deu uma atenção a EF1. (P3An2)

SETOR 2C

1) Então, eu acho que é uma experiência bem diferente do que eu já tenho acostumado trabalhar, né, eu já trabalho com educação, com ensino, faz seis anos que eu dou aula, e nunca eu tive alguma experiência nesse sentido, então a atenção que a gente deve dar pra EF1, pra esse aluno... Primeiro que a gente não sabe que forma se portar, então, por exemplo, se eu vou explicar alguma coisa, se eu vou mostrar, a gente usa muita figura, a gente mostra o movimento né, que eu tenho que descrever o movimento que eu estou fazendo, pra que ele consiga entender o que eu estou fazendo, ou descrever, por exemplo, uma figura, ou alguma coisa que eu estou mostrando, então essa foi a primeira dificuldade que eu tive, já que eu trabalhava com uma disciplina de técnica oriental, que precisava muito do desenho, da ilustração pra você tentar entender [...]. (P1En3)

2) [...] então às vezes eu vou descrever um objeto que ele nunca viu, então não sei se ele sabe as cores que eu estou falando, as referências que eu estou usando pra descrever aquilo, então essa era uma dificuldade que eu tinha muito pra trabalhar com o EF1... E, além disso, ele é um aluno que não é tão participativo, ele é um aluno muito fechado, ele é um aluno muito quieto, ele não é um aluno que pergunta, que tenta interagir, que tenta saber o que está acontecendo, então às vezes a informação que eu passo pode não ser suficiente pra ele, mas ele também tem essa dificuldade de fazer essa comunicação, essa ponte né? (P1En6)

3) [...] porque realmente a gente fica perdida, a gente não sabe se dá aula pra turma ou se dá aula pra aquele aluno, ou se eu tenho que estar o tempo todo com ele, de que forma tratar ele né, se efetivamente eu tenho que dar uma atenção especial ou diferente para aquele aluno em relação aos outros, como os outros alunos reagem com relação a ele, então eu acho que a gente tentou ponderar, eu não sei se essa é a forma adequada de trabalhar, mas foi uma tentativa. (P1En26)

4) Eu acho que um pouco mesmo de receio, de ofendê-lo em determinadas coisas e preocupação de ele não estar entendendo, que a dificuldade de EF1 também é que ele é muito quieto né, ele fica muito na dele, e você não sabe se ele está pegando a mensagem que você está passando ou não, então aí a gente tem que ficar mais grudadinha nele, perguntando, pra ver se você está passando todo o seu recado. É uma preocupação maior do que a que eu tenho com os alunos que não têm deficiência. (P2En4)

5) É que os outros professores eram disciplinas teóricas, então disciplinas teóricas do primeiro semestre basicamente, entra um professor só mesmo na sala de aula, no segundo, terceiro e quarto que tem as disciplinas das técnicas de massoterapia, aí a gente entra em dois professores por ser prática, porque fica mais difícil com um só olhando as duplas fazendo as massagens, corrigindo, a gente entra em dois, não é por causa de EF1 não, é pelo número de alunos mesmo. (P2En9)

6) A hora que tá na aula teórica aqui, parece tudo muito fácil. A gente trouxe várias pessoas aqui na frente, a gente viu, por exemplo, a postura de EF1 não é! A postura que EF1 tinha é, a característica, aquela postura meio desleixada né, o aumento da cifose, quadril pra frente, a partir do momento que a gente pediu pra ele contrair abdômen, crescer a coluna, melhorou muito, melhorou muito, claro que é, pela falta de visão que acontece, a pessoa ela não se vê né, então ela não sabe como ela tá, ela não tem esse *feedback* dela mesma e se corrigir né, então ela sabe o que é certo ela vai e se corrige, como nós temos, a gente se olha no espelho a gente consegue ver: “Ai esse ombro tá mais alto que o outro”. Seria interessante eu fazer né, eu me olho de lado quando eu relaxo minha barriga vai pra frente a partir do momento que eu contraio o meu abdômen eu melhora né, a pessoa que não tem visão ela acaba não tendo essa percepção que nós temos pela visão né. (P3Fi1/1)

SETOR 3A

1) E6 mesmo tendo baixa visão a gente nunca teve que tratar ele de uma maneira muito diferente, a única necessidade dele, que ele deixou bem claro desde o primeiro dia, é que ele só poderia enxergar muito de perto, então quando dava a prática, ele tinha que estar bem perto, ou ver muito próximo, ver a mão muito pertinho, de longe ele não enxerga [...]. (P1En1)

2) [...] às vezes a gente tem uma região mais íntima do corpo, porque a gente está observando, que a gente está chegando naquela região, a gente vai diminuindo a pressão ou tira a mão de sentido, e ele não tem essa percepção, então ele já foi, já tocou, então a gente começou a fazer estratégias, daí como eu nunca tinha trabalhado com aluno com esse tipo de dificuldade, a gente foi aprendendo com ele mesmo, porque ele fazia errado, ou não conseguia fazer, então a gente tinha que pensar em uma forma pra evitar, então a gente vai colocar toalha, a hora que chegar

na toalha você já sabe que não pode mais, ou, né, a gente vai colocar alguma coisa, a gente tinha que limitar isso pra ele, como que a gente iria fazer? A gente vai separar com uma almofada, pra você saber que é a outra perna, pra você não tocar na virilha da outra perna, então a gente começou a usar estratégias em cima de toalha, ou alguma forma de cobrir ou descobrir, pra ele poder tentar se localizar melhor, mas a gente aprendeu realmente com as dificuldades dele né, vendo ele errando e às vezes ele perguntando, a gente nunca tinha pensado, parou pra pensar que aquilo poderia ser uma dificuldade tão grande assim pra ele, porque a gente não sabia né. (P1En21)

3) [...] e o que me surpreendeu foi que EF1 conseguiu desenvolver muita habilidade básica... muita coisa que ele... muito, muito... muita habilidade que ele já deveria ter né, pra adquirir a competência em relação ao curso, a gente conseguiu desenvolver com ele ao decorrer do curso, é e o que eu vejo é que pra esse aluno, mesmo tendo todo esse recurso, fazendo tudo o que a gente pode fazer, eu vejo que a carga horária que eu trabalho em sala de aula com um aluno com deficiência, ela é diferente, deveria ser diferente com um aluno com deficiência visual, mesmo tendo esse apoio, essa assistência, eu acho que ele deve, em especial na aula da massagem, da massoterapia, ter muito mais tempo pra aprender a tocar o corpo, pra aprender a massagear, pra aprender a alongar etc. E isso é uma coisa que a gente vê e a gente não sabe como que vai fazer daqui pra frente né, se a gente vai reter o aluno na disciplina pra ele fazer de novo, tudo de novo pra gente, pra ele ter essa compreensão, se isso não é ruim, porque na verdade ele não reprovou, ele precisa de mais tempo pra compreender, a gente não tem essa disponibilidade de fazer o contraturno todos os dias pra poder recuperar ele junto com a turma, né, porque daí um professor deveria dobrar a carga dele pra atender só ele no contraturno né, então é uma coisa que a gente vai tentando conduzir [...] foi uma experiência muito boa e muito rica, que abre até a outros questionamentos, em relação a como a gente deve conduzir e até mesmo o nosso plano de curso a gente tá tentando colocar ou incluir alguma coisa com relação a esse tipo de aluno, que anteriormente a gente teve, mas a gente nunca tinha pensado em especial sobre isso, de uma forma diferente, mas pela experiência que eu tive com ele, eu vejo que pela forma que a gente trabalha, ele melhorou muito, ele tem uma habilidade básica, ele vai conseguir trabalhar com massagem, ele está mostrando que sim, mas pra ele poder atender e não ter a discriminação quando ele for fazer o atendimento, pra ele poder estar mais seguro, a gente vê que ele precisa de mais tempo, às vezes o dobro do tempo que a gente precisaria, e essa é uma, uma angústia que a gente tem assim, que a gente não sabe como vai fazer com ele né, até a gente estava conversando lá fora agora, que ele está retido em duas disciplinas, porque na teoria ele conseguia caminhar bem né, até porque a teoria às vezes a gente consegue ir suprindo, conforme vai acontecendo a prática, mas agora a prática às vezes ele precisa ter muito bem a compreensão de uma técnica pra ele poder avançar, uma técnica muito mais difícil, ou que precisa de mais conceito, de mais base, então a gente vê que ele mesmo melhorando, mesmo fazendo, não está apto pra ir pro mercado atender né. Por exemplo, fazer um estágio externo, levar ele pra um estágio externo sozinho, sem ter um professor acompanhando, então como é que ele entra em um local de trabalho, como é que ele limpa uma cadeira, sem trombar nas outras pessoas porque o ambiente é pequeno, é apertado. A gente sentiu isso com E6, que tem uma baixa visão, quando ele foi pra um campo de estágio, visto ele tem que observar muito de perto, o paciente que ia receber atendimento não queria que ele atendesse, porque

percebeu que ele tinha uma dificuldade visual, mas ele é um aluno totalmente apto, muito bom para realizar a prática da massagem. Agora, por exemplo, EF1 tem a dificuldade da visão, claro, ele não enxerga, a gente precisa acompanhar então em relação a essa rejeição né, como seria pra ele enfrentar, se realmente fizer essa tentativa em um momento que ele ainda não está preparado na carga horária que a gente tem para o curso, então não sei como funcionaria, então essa é a nossa angústia, que a gente ainda vai discutir um pouquinho, esse é o nosso medo daqui pra frente também, porque a gente não sabe o que fazer, até estava falando pra P2... e agora P2, porque ele passou né? Em uma disciplina, nas outras não, e quando entrar o estágio? Porque ele é cadenciado né, ele vai entrar no estágio na técnica que ele passou, mas será que ele... vai ser diferente, como vai ser pro atendimento né? A gente vai falar que... a gente não sabe como que a gente vai ajudar na inclusão. (P1En28)

4) [...] no último dia de aula ele me perguntou: “P1, eu estou contratando a van pro ano que vem, eu queria saber se eu tenho que contratar a van pra vir me buscar todos os dias 6 horas da tarde, se eu vou precisar ficar todos os dias à tarde”, então a gente vê que ele mesmo percebe que precisa de mais atendimento, precisa treinar mais, precisa estar aqui mais, então isso é uma coisa que hoje ele percebe, que ele tem que vir mais, tem que treinar, tem que fazer, tem que praticar [...]. (P1En31)

SETOR 3B

1) P4 dá atenção a EF1 e EF2 dizendo: “Esta parte é difícil para vocês”. (P4An2)

2) No momento da observação das radiografias EF1 e EF2 ficam sem interagir com a dinâmica da aula. Ficam sentados em seus lugares. Conversando um com o outro. (P4An3)

3) EF1 e EF2 não participam da observação das novas radiografias. EF2 tenta ver algo em uma radiografia, mas pelas impressões que teve, não consegue observar a imagem. (P4An4)

4) P3: [...] bom EF2 não viu o vídeo né EF2, mas você ouviu, ele descreveu. (*O apresentador do vídeo descreve as ações de como lavar corretamente as mãos.*)

EF2: Mas eu já vi em outros cursos.

P3: Você fez outros cursos. Que outros cursos que você fez EF2?

EF2: Eu fiz é manutenção de alimentos, então a gente aprende a lavar as mãos dessa maneira também. Todos os cuidados também com o lixo, com a lixeira.

P3: Tá certo. É eu acho assim, tem gente que essa aulinha foi bem básica até porque pela formação, mas pra outras pessoas é a primeira vez né, então a gente tem que passar, tá no nosso currículo e é importante, não é só porque tá no currículo.

EF2: Pra lembrar também.

P3: É verdade, e lembrar o que é importante né, que a gente vai ficando meio desleixado algumas vezes. (P3Fi1/2)

5) P3: [...] o diabético descontrolado ele pode ter lesão no rim, ele pode ter lesão no coração e daí com a insuficiência cardíaca ou renal se você faz técnicas que melhoram a circulação, é aquele problema do edema...

EF2: Vai sobrecarregar o rim.

P3: Exatamente, sobrecarrega.

EF2: E vai sobrecarregar o coração.

P3: Exatamente, e daí não tá preparado pra receber aquela gama de líquido que você vai então, por massagem levar pro coração e pro rim, certo! Então é essa, é esse o cuidado então quando falar assim “ai diabético não pode fazer massagem”. Aí você vai falar, mas tá controlado, tá tomando medicamento, diabete tipo dois normalmente não tem problema, diabético tipo dois ou tá tomando o remédio, tá controlando. Então vocês têm sempre que ser críticos, mas porque que não pode, tentar entender. (P3Fi1/5)

6) P3: Falar, ai isso aí é outra coisa. É você, por exemplo, se bem que isso acontece não tem como. Você vai num lugar recebe uma massagem ruim e acaba falando mal da pessoa.

Aluna: Pra gente escutar e ficar quieto.

P3: É, de repente.

EF2: Mas o cliente pode falar, é a gente que não pode.

P3: Sim. (P3Fi2/2)

7) *(Os alunos respondem um questionário a pedido de uma professora da instituição)*

P3: É, eu vou lendo as perguntinhas pra você (EF2), senta aqui. É, eles tão medindo o conhecimento prévio tá, pra saber mais ou menos o que você já sabe né, o que tem dúvida.

(P3 auxilia EF2. Lendo o questionário e anotando as respostas para EF2). (P3Fi2/3)

8) É, então a gente vai agora ver a parte científica do negócio e daí eu queria que vocês ficassem atentos nos hormônios, como a gente falou de fisiologia endócrina semana passada tem alguns hormônios diferentes aí que eles vão citar é, então eu queria que vocês anotassem, falou hormônio anota, anota que hormônio que foi falado nem que eu precisar dar um *pause*, voltar um pouquinho tá, só pra gente ficar, senão a gente vê o vídeo e fica pensando em outras coisas né. Então pra gente focar nos hormônios, quando você vai dormir que hormônio que é produzido, quando você tá quase pra acordar que hormônio que tem na corrente sanguínea tá. E eu convidei EF2 pra ficar bem pertinho aqui né EF2, pra de repente conseguir ver a imagem também. (P3Fi2/5)

9) P3 fala pra EF2 se virar para a turma pra poder ouvir melhor. (P3Fi2/6)

10) P3 representa no corpo de EF2, as áreas do corpo humano mencionadas. (P3Fi2/7)

11) P3: Isso, falar da ética, a gente tá falando de ética né, a ética é saber o seu lugar né. Quería falar EF2?

EF2: Não é, é pelo o que eu tenho visto nas aulas, entre todos, em todas as patologias tem que ter o tratamento médico antes, pra depois é, a gente fazer a massagem né. A gente não deve fazer massagem nem no caso de patologias e nem no caso de doença.

P3: Que a gente não saiba, você pode fazer.

EF2: Daí, daí tem que ter passado pelo médico primeiro pra depois a gente poder fazer as massagens.

P3: Não todos os casos. Chega muita gente com dor lombar, chega com dor lombar aqui.

EF2: Não, mas daí não tem uma patologia, porque se eu chegar com dor lombar e você perguntar pra mim, por que você tá com dor? Eu vou falar assim, peguei um peso. É uma coisa.

P3: Certo.

EF2: Eu chegar com dor lombar de vários dias de muito tempo, igual eu tava, essa semana eu tava com dor no peito e dor nas costas. Então daí eu tinha que primeiro passar por um médico, pro médico fazer uma avaliação.

P3: Tava com cara de pneumonia.

EF2: Não tava com cara de infarto. Daí assim, primeiro eu tinha que passar por um médico pra depois eu passar pela massagem, isso que eu tô tentando colocar.

P3: A sim, com certeza tem que ter prudência né.

EF2: Tem que ter prudência.

P3: Num caso um pouquinho mais grave, que tem um alerta maior.

EF2: É. (P3Fi2/8)

SETOR 3C

1) *P4 está sorteando o conteúdo para apresentação dos trabalhos em grupo e diz: Grupo quatro, EF2. (P4Fi1)*

2) [...] até porque muitas vezes você para pra explicar uma coisa que todo mundo já entendeu, já visualizou ou viu, e você tem que explicar de uma forma que ele não entendeu, e ele pede pra você explicar de novo, ou descrever de novo uma coisa que ele não teve... Até mesmo uma experiência anterior em relação àquilo que eu estou descrevendo [...]. (P1En5)

3) Gente uma coisa que eu não passei antes do intervalo eu queria muito finalizar semana que vem com o código de ética do massoterapeuta. Entra na saúde do trabalhador e acho que não vai ter outra disciplina que vai discutir isso e nas outras turmas a discussão foi muito proveitosa porque o pessoal traz as experiências, quem já tá na área já viveu e tal. Só que assim, a nossa profissão o que a gente tem de embasamento. [...]. Então a gente acha o código lá no *site* tá, e também o que a gente faz é o seguinte, é, por exemplo, um aluno pega o código de ética do fisioterapeuta, EF2 pega a do médico, uma aluna pega do odonto, outra aluna pega do enfermeiro, outro aluno pega o do farmacêutico. Daí a gente vê que tem muitas coisas parecidas, o que mais se aproxima, vocês vão ver, é o fisioterapeuta pela proximidade mesmo, então eu queria que vocês trouxessem, depois vocês podem dividir entre vocês um pega do masso e tal e a gente traz o máximo de informações possíveis pra gente fechar, então a última aula teórica que vai ser dia 30 de maio a gente faz uma grande discussão do código de ética do massoterapeuta, pode ser? (P3Fi1/3)

4) Tá bom, EF1 pega algum e EF2 pega algum, todo mundo vem com o código de ética de algum profissional da área da saúde, tudo bem? (P3Fi1/4)

APÊNDICE D

Categorização dos dados relacionados aos professores, segundo a matriz 2

Na sequência tem-se a categorização dos dados a partir da matriz 2. Matriz esta em que as relações docente estarão vinculadas ao mediador. O código entre parênteses que se encontra após cada unidade de análise refere-se a que professor pertence (P1, P2, P3 ou P4) e a que forma de obtenção de dados está relacionada (anotação – An, entrevista – En, filmagem – Fi). O último número de cada código indica a posição que a unidade ocupa nas transcrições do referido professor. A ordem de apresentação das categorias será: colunas 1, 2 e 3 (gestão do conteúdo, gestão do ensino e gestão da aprendizagem) na sequência das linhas A, B e C (relações epistêmicas, relações pessoais e relações sociais).

SETORES 1AM, 1BM e 1CM

Não foram encontradas unidades de análise para estas categorias.

SETOR 2AM

1) Às vezes quando a gente precisava aplicar uma prova, então a pedagoga sempre pode dar esse auxílio para o atendimento de EF1. [...] disciplinas com cunhos bem teóricos, era feita uma avaliação e no contraturno, no outro horário, EF1 vinha, e a prova era aplicada pra ele separadamente, com a pedagoga. Então ela aplicava a prova pra ele, em outro horário, de uma disciplina que era extremamente teórica. (P1En11)

2) E às vezes o aluno que ajuda ele acaba perdendo muito da aula, muito preocupado em passar pra EF1 alguma informação, então no momento que ele está tentando passar, o professor está falando alguma outra coisa, o aluno ele não... não pega, não acompanha... porque ele está preocupado em fazer com que EF1 aprenda aquilo que foi passado da base, da base... Então eu sentia em E3, até ela acabou ficando na disciplina também, acabou reprovando em uma disciplina junto com EF1, e ela às vezes nem sabe fazer, e está preocupada em ensinar uma coisa que às vezes ela nem tinha conseguido aprender, então essa preocupação dela em ajudar... Então se eu tenho um mediador, pode ser outro aluno de uma turma avançada ou um professor que pudesse acompanhá-lo, acho que seria interessante [...]. (P1En19)

3) [...] o curso é muito prático, a gente trabalha muito com as mãos né, e o sentido da visão, ele acaba sendo um sentido importante, pra compreensão da disciplina, então eu ouvir, eu falar, pegue no braço, com a mão aberta... Então ele está ouvindo que ele vai pegar no braço com a mão aberta, mas de que forma? Ou qual é a pressão da minha mão? Ele observar exatamente a forma como eu estou colocando a mão, ele não tem essa percepção, e na massagem isso é extremamente importante, a forma como eu pego no meu paciente, como eu toco, e eu sentia a dificuldade dele até mesmo pra encontrar uma parte do corpo [...] então antes de começar a massagem, ele tinha muito esse negócio de tatear, e quando a gente faz a massagem, a gente já vai pro lugar onde a gente vai trabalhar, você não fica

procurando onde é que você está, então às vezes um professor próximo, ou alguém próximo, poderia auxiliar ele nesse sentido, até ele poder conhecer bem a estrutura do corpo e depois ele poder ir trabalhando, ou estar sempre junto, pra ele poder sentir a pressão da mão, como faz, pra onde vai [...]. (P1En20)

4) [...] Eu sinto a necessidade de um professor de apoio dentro da sala de aula, pra ele. Pras necessidades dele, porque a gente acaba negligenciando a turma, por ter que dar mais atenção pra ele, então isso eu sinto que aí, a gente fica naquele meio termo e não faz nada como deveria fazer, com toda propriedade, com tudo que você pode passar pros alunos, eu sinto, às vezes, eu sinto uma falha, mas por não dar conta mesmo, você quer fazer o melhor, mas às vezes não consegue porque é uma só né. (P2En11)

5) Teve a pedagoga né, inicialmente ela estava conosco, então, por exemplo, ela nos ajudava a aplicar as provas. Então na parte teórica, enquanto eu estava aplicando a prova pro restante da turma, EF1 estava numa outra sala, que daí a prova era toda lida pra ele, e ele fazia uma prova oral né. E quem fazia era a pedagoga né. Então no caso assim, acabou ficando um pouco sobrecarregada né, para escrever o que ele falava. (P3En8)

SETOR 2BM

Não foram encontradas unidades de análise para esta categoria.

SETOR 2CM

1) Uma aluna da sala tenta mostrar onde fica a pélvis e o quadril, tocando com a mão EF1. (P4An1)

2) [...] e eu senti muita dificuldade, porque eu achava que a gente precisaria muito de ter alguém, algum assistente, ou mediador, junto com esse aluno para estar auxiliando a gente no desenvolvimento da aula [...]. (P1En4)

3) E agora lembrando, eu tive uma experiência com uma aluna deficiente auditiva, que eu tinha... E ela tinha uma intérprete. É, tinha uma intérprete de libras pra ela, então tinha uma turma de sessenta alunos, e tinha um aluno que tinha essa deficiência e tinha uma intérprete junto com ele, até na execução de provas, então foi a única experiência que eu tive, mas eu tinha alguém que auxiliava né. (P1En7)

4) Então quando a gente tem as aulas teóricas, é realmente, é um professor só, os professores e os alunos né, e a gente sentiu que no começo todos os alunos queriam ajudar e ajudaram, mas com o tempo a gente percebeu que, com o tempo os alunos iam meio que cansando, de toda hora ter um, sempre a mesma pessoa, ajudando, e aí nas aulas práticas a gente sentiu a necessidade efetiva de ter um outro professor ajudando, então, por exemplo, nas práticas que eu trabalhei com P2, a disciplina é de P2, a gente dividiu ela, então um professor iria entrar em sala como eu entrei, para auxiliar ele e para auxiliar a turma também, porque é uma turma muito grande, e as aulas práticas pra um professor poder dar ela é muito difícil então entra em dois pra poder acompanhar a turma e também para poder dar uma atenção especial para EF1. (P1En13)

5) Eu tinha em especial duas alunas, que ajudavam muito EF1, que era a E3 e depois E4, é as duas; elas participavam de um projeto que a pedagoga elaborou no programa de Pbis, para a elaboração de material para o apoio ao ensino, do aluno deficiente visual, e especificamente do curso de massoterapia, então eu pedia pra ela montar um material [...] de uma forma de texturas né, de texturas e relevos diferentes, pra ele identificar o que eu estava conversando na aula, e ela ficava é... muito tempo assim com ele, explicando, falando o que era, montava o material, vinha à tarde com ele pra estudar. (P1En14)

6) Então nessa turma especial a gente acabou se organizando independente da quantidade de alunos que tivesse, a gente teria que ter dois professores sim, em todas as aulas práticas, por causa de EF1. Então o primeiro momento que foi prática, foi a massagem... Laboral, foi a primeira, então naquele momento a gente viu a necessidade que em todas, independente da quantidade de alunos daqui pra frente, pela dificuldade que EF1 tem, teria que sempre ter dois professores em sala. (P1En17)

7) [...] ter um professor, mais um professor ou um mediador, não sei se às vezes um professor ou um pedagogo, eu não sei qual profissional que seria o ideal, ou se teria que ter esse professor pra auxiliar [...]. (P1En25)

8) A gente tem entrado em sala de aula com dois professores, mas não por conta de EF1, por conta do número de alunos, que como massoterapia é um curso prático, um professor não consegue dar conta de quarenta alunos que era inicialmente a turma, agora deu uma diminuída pra vinte e seis, mas mesmo assim a gente, nas práticas, a gente entra em dois professores, e aí o que acontece, como tem o EF1, um dos professores acaba ficando mais com ele, pegando na mão mesmo e mostrando os movimentos. Mas não era esse o papel do professor, era pra ele ajudar mesmo e ir rodando em todas as duplas que vão fazendo os atendimentos [...]. (P2En6)

9) [...] na sala de EF1, os próprios colegas de sala têm ajudado. A gente tem colocado eles em três, por exemplo, eles trabalham em duplas, aí com EF1 a gente coloca um trio, que fica uma pessoa deitada, recebendo a massagem, e outro aluno ajudando EF1 nas manobras, localizando ele, posicionando. (P2En7)

10) [...] quando eu acompanho, por exemplo, acompanhei P5, eu percebia que em algum momento ele estava dando alguns exemplos de palpação em algum aluno e daí eu falava assim: “Então agora...” pedia pra parar um pouco, fazer uma pausa: “... vamos demonstrar também em EF1!” P5 demonstrava em uma pessoa, e algum aluno demonstrava em EF1 né, então em algum momento ele estava realmente sendo excluído, então a gente tomava esse cuidado de incluir né. (P3En3)

11) O que nós estamos, é estamos fazendo pra não ficar um professor só com ele é, nós passamos né, o conteúdo, e na hora que nós estamos praticando esse conteúdo, aquela pessoa, aquele aluno que é mais solidário e que teve mais facilidade em aprender né, que nós percebemos assim que está bem na técnica, então nós pegamos esse aluno, que não é o mesmo todos os dias, que nós fazemos um rodízio até pra não sobrecarregar o outro aluno, porque o aprendizado do outro aluno que fala a mesma língua, eu acho que é bem válida né. Então o aluno, ele não

aprende só com o professor, ele aprende entre eles também né. Então a gente faz isso, então tem uns três, quatro ali na turma que são muito solidários, gostam muito de EF1, e se prontificam a treinar, a fazer a prática com ele, normalmente é em dupla né, então um faz a técnica e outro recebe, com EF1 normalmente nós temos três. Então quando ele tá fazendo, ele está recebendo um *feedback* de quem está fazendo a massagem nele, mas ele tem alguém ainda orientando o posicionamento dele, o posicionamento das mãos, então quase sempre tem alguém ali, ou professor ou aluno, que se prontificou a estar ajudando ele. (P3En10)

12) Uma aluna mostra a EF1 onde se localiza a tireoide no pescoço dele. (P3An1)

13) Tá a tireoide, tá. A tireoide gente, olha que coisa interessante, você vai mostrando pro EF1 né. Bem na frente aqui da garganta tá, tanto uma pessoa que tem hipotireoidismo e daí a gente pode perguntar aqui pra nossas amigas, tanto hipo quanto hiper podem gerar aumento do volume da tireoide tá, aumento. (P3Fi1/6)

SETOR 3AM

Não foram encontradas unidades de análise para esta categoria.

SETOR 3BM

1) Nesse projeto da pedagoga, a gente acabou direcionando E3, ele tinha disponibilidade para vir e pegar tudo o que eu dava em aula, nos pontos, no material que ainda não estava em Braille, ele vinha à tarde, ditava pra EF1, e EF1 iria digitando tudo em Braille, pra poder estudar depois. (P1En16)

2) [...] porque o ano passado ele tinha aula de manhã, e a gente marcava com alguns alunos pra treinar com ele à tarde né, na monitoria, então vinha duas ou três vezes, ou todo dia terminava a aula meio-dia, ele ficava até meio-dia e meia, uma hora, então ele ficava à tarde [...]. (P1En30)

SETOR 3CM

1) P3: Isso aí, só um pouquinho, isso aí é bem, bem importante. EF2 você quer sentar bem do meu ladinho aqui ó, tem aqui dois lugares, pra você e pra E3.
EF2: Licença. (P3Fi2/1)

APÊNDICE E

Categorização dos dados relacionados aos professores, segundo a matriz 3

Na sequência tem-se a categorização dos dados a partir da matriz 3. Matriz esta em que as relações docente estarão vinculadas à instituição. O código entre parênteses que se encontra após cada unidade de análise refere-se a que professor pertence (P1, P2, P3 ou P4) e a que forma de obtenção de dados está relacionada (anotação – An, entrevista – En, filmagem – Fi). O último número de cada código indica a posição que a unidade ocupa nas transcrições do referido professor. A ordem de apresentação das categorias será: colunas 1, 2 e 3 (gestão do conteúdo, gestão do ensino e gestão da aprendizagem) na sequência das linhas A, B e C (relações epistêmicas, relações pessoais e relações sociais).

SETOR 1AI

1) [...] nós temos como imprimir as apostilas em Braille, a gente faz isso, só que as apostilas chegam com atraso, então ele não acompanha as aulas com as apostilas, então a gente já detectou um problema, a gente tem que mandar essas apostilas antes de começar, mesmo mandando, chega atrasado né, então a gente tem esse problema. (P3En6)

SETOR 1BI

Não foram encontradas unidades de análise para esta categoria.

SETOR 1CI

1) Eu acho que a instituição na verdade ela tem um papel e ela quer fazer uma inclusão social, e ela quer auxiliar nessa inclusão, só que o que a gente vê é que a instituição é muito nova, e que não tem o preparo para receber esse aluno, e não tem as pessoas que preparam até mesmo os professores para o recebimento desse aluno, né, então quando a gente recebeu EF1, a instituição, todos os professores, toda a equipe, estava despreparada para receber ele em sala, então eu não sei como que aconteceu o processo seletivo para incluir um aluno com essa deficiência, sendo que a gente não tinha ninguém aqui preparado para orientar e nem para atender esse aluno, [...] porque a primeira pessoa que a gente procurou para auxiliar, até foi a pedagoga, então ela foi a única pessoa que naquele momento, primeiro momento, tentou passar alguma experiência dela para que a gente pudesse ajudar EF1, mas a experiência dela também com alunos com deficiência é muito pequena, praticamente nunca teve também. (P1En8)

2) A instituição trabalha com a inclusão né, e a gente entrando aqui, nós temos que também assumir é, essa inclusão, o que eu pessoalmente acho uma coisa maravilhosa né, porque você trabalha incluindo e não excluindo, que é, isso pro lado humano entra muito na minha parte ética, que é o que eu gosto né, que bom fazer parte de uma equipe que pode trabalhar com inclusão e não exclusão. Ainda nós estamos engatinhando né, então é, deveria ter um profissional aí, com formação em necessidades especiais, educação especial, coisa que não tem, então nós estamos

acolhendo esse aluno, que é a coisa certa, mas sem preparação, sem preparação. (P3En7)

3) E nós ficamos sabendo que tem um curso de massoterapia para deficientes visuais, então que a instituição de repente desse apoio para pelo menos um professor do colegiado se especializar [...] então nós acreditamos que virão mais deficientes visuais, e que de repente poderia ter um investimento da instituição mandando um profissional fazer esse curso, de repente em massoterapia para deficientes visuais. (P3En13)

SETOR 2AI

1) Eu acho até assim, se a gente pudesse, e a gente tivesse uma carga horária que fosse, que pudesse, atendesse a carga horária, que não extrapolasse, seria interessante ter às vezes mais um professor pra poder auxiliar, a gente sente que ele tem bastante dificuldade. (P1En18)

SETOR 2BI

Não foram encontradas unidades de análise para esta categoria.

SETOR 2CI

1) A pedagoga auxiliou mais em relação ao preparo do material para atender EF1. Ela acabou convivendo nesse sentido, ajudar a preparar os materiais. (P1En10)

2) [...] agora a instituição está começando a criar pernas, com a dificuldade que a gente teve, que a gente passou, eu acho que agora pode ser que melhore, o próprio núcleo de atendimento, a criação dos materiais didáticos [...]. (P1En24)

3) Foi a pedagoga que mais ajudou, mas também não é o papel dela, então ela não tem a vivência suficiente pra ajudar a gente. Eu acho que tem que ser alguém que tenha trabalhado com deficientes, pode até ser uma pedagoga ou assistente social, psicólogo, mas que tenha a vivência do dia a dia, de como trabalhar com essas pessoas, tanto que depois que a gente teve o curso, que veio a professora cega, o outro palestrante que também é cego, pessoas mais esclarecidas que mostram as dificuldades, aí você começa a entender melhor como que é a dinâmica da sala de aula com pessoas deficientes visuais. (P2En5)

4) [...] de repente um psicólogo, coisa que não existe ainda um psicólogo aqui, de repente uma psicopedagoga, que também não existe. Não necessariamente o professor estar ali o tempo todo, vinte horas semanais ali de curso, não precisa estar às vinte horas, mas ter um acompanhamento especial, porque ele é especial. (P3En11)

SETOR 3AI

1) [...] e que o material deveria ser feito em uma letra muito maior [...]. (P1En2)

2) Nós tivemos antes dessa turma que tem EF1 e tinha uma com baixa visão né, que acabou abandonando o curso, nós tivemos um também com baixa visão, o E6, só que nesse caso a gente não apresentou nenhuma dificuldade, a única dificuldade, vamos dizer assim, cuidado que a gente tinha que ter, eram as provas com tamanho maior, fonte maior, e ele dava conta, então a gente imprimia as provas, todo o material com a fonte 16 e ele conseguia. De repente alguma entrevista, alguma anamnese com o paciente nós fazíamos pra ele, mas ele conseguia lidar muito bem [...]. (P3En1)

SETOR 3BI

1) Então muitas vezes o material que a gente tinha não dava pra ser digitado em Braille, então marcava à tarde com ele, cheguei a vir um dia, eu fiquei uma tarde inteirinha pra ele poder escrever em Braille, pra que servia cada ponto, onde o ponto tava, e era uma coisa que, pelo tempo que eu tenho na instituição, a carga horária que eu tenho em sala, o atendimento ao aluno, eu não conseguiria ficar com ele toda a tarde ou uma parte da tarde só com ele, né? (P1En15)

SETOR 3CI

1) [...] eu acho que a gente tinha que ter mais cursos, mais ajuda da instituição pra se formar melhor enquanto professor, e aqui, apesar de ser um prédio bonitinho, que a gente achava que estava todo preparado para receber esse aluno, não está. A gente tem carteiras às vezes no corredor que ele tromba, tem dificuldade de locomoção, a gente tem dificuldade que também a gente muda muito de sala de aula, por falta de espaço físico, ele fica perdido, porque ele não sabe qual é a sala que ele vai ter aula, então sempre tem alguém levando ele pros locais, e que não deveria ser assim, deveria ser uma rotina e ele independente conseguir fazer tudo [...]. (P2En10)

2) Aluna: Porque P4 levou a gente no laboratório de anatomia de duas instituições, eu achei assim que foi bem válido. [...] mas só P4 mexia nas peças, mas a gente não tinha esse acesso, a não ser EF1, que é um colega que tem deficiência visual e, EF2 acho que mexeu né EF2? Não, não né! Mas a gente só teve mais a parte de visualizar as peças. (P3Fi2/4)