

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Cynthia Fernanda Ferreira César

A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo

DOUTORADO EM LINGUISTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Cynthia Fernanda Ferreira César

A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Antonieta Alba Celani.

SÃO PAULO

2013

CÉSAR, C. F. F., 2013. A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antonieta Alba Celani

Ensino-aprendizagem da língua inglesa; inclusão; abordagem hermenêutico-fenomenológica; complexidade e formação de professores.

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local _____ Data: _____

Dedico este trabalho a todos os professores que trabalham em contexto inclusivo e lutam por uma educação de qualidade para todos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida professora e orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Antonieta Alba Celani, por todos os ensinamentos, pelo exemplo, pela atenção e pelo carinho ao longo dessa jornada. Serei eternamente grata.

Ao meu marido, José Luiz Chabassus Maia, pelo apoio incondicional e por me incentivar sempre. Meu amor, obrigado por estar ao meu lado sempre que precisei. Sem você não teria chegado até aqui.

Aos meus queridos filhos, Gabriel e Luiza, pelo apoio e incentivo ao longo desses anos e por compreenderem a minha ausência em vários momentos. Vocês são a minha vida.

Aos meus enteados, João Cândido e Gabriel, pelo apoio e por também compreenderem a minha ausência em vários momentos.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maximina Freire, pelos ensinamentos e pelas valiosas contribuições durante meus exames de qualificação e pela atenção e carinho ao longo desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Witzler D'Esposito e ao Prof.^o Dr.^o Marcos Cesar Polifemi, pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho e pelas excelentes contribuições nos meus exames de qualificação.

Aos Professores do LAEL, que me proporcionaram muitas oportunidades de construção de conhecimento.

Aos meus colegas de Seminário de Orientação, pela troca de experiências, por me ouvirem e colaborarem com esta pesquisa.

À minha querida amiga Gemima, pelo apoio, pela amizade, pelas conversas acadêmicas e por compartilhar planos futuros comuns. Obrigado, amiga, por me acolher sempre que precisei.

À minha querida amiga Marcia Lygia, pela amizade e por me ouvir e me apoiar sempre.

À minha querida amiga Verônica, pelo carinho, acolhimento, incentivo e por acreditar na minha capacidade de produção, incentivando-me sempre.

À Maria Lúcia e Márcia, pelo carinho e atenção durante todos esses anos.

À minha família, pela força, torcida, paciência e por compreender minha ausência em vários momentos.

César, C. F. F., (2013). A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo. Tese de doutorado. LAEL. PUC/SP.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno *a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo*, considerando para isso a perspectiva de quem o vivenciou: o professor de língua inglesa que atua em contexto inclusivo. Esta pesquisa teve como base teórica e metodológica a complexidade segundo Morin (2007, 2008), Moraes (2008), Mariotti (2007), Behrens, (2006) e outros, a qual estabeleceu diálogo com a abordagem metodológica escolhida, a Hermenêutica-Fenomenológica, e com os estudos relacionados ao (a) conceito de *necessidades educacionais específicas e inclusão escolar* segundo Mitler (2003), Glat (2004), Gonzáles (2007) e outros; e (b) conceito de *dificuldades de aprendizagem* segundo Garcia (1998), Weiss e Cruz (2007) e outros. Esta pesquisa foi realizada com dezoito professores de escolas regulares da rede pública e privada de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. Os textos foram gerados ao longo de quase dois anos. Os instrumentos de geração dos textos foram: relatos e questionário. Apoiei-me na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (AHF) segundo van Manen (1990) e Freire (2007, 2010) para descrever e interpretar o fenômeno em questão. Minha interpretação dos textos coletados revelou que o fenômeno *a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo* se constitui por três temas: *Desafios, Emoções e Apoio*.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem da língua inglesa, inclusão, abordagem hermenêutico-fenomenológica, complexidade e formação de professores.

César, C. F. F., (2013). The living experience of English teachers in inclusive context. PHD Thesis. LAEL. PUC/SP.

Abstract

The aim of this study is to describe and interpret the phenomenon *The living experience of English teachers as a foreign language in inclusive context*. This study was conducted with eighteen teachers from Primary/Secondary Education public and private regular schools in the state of Sao Paulo. The theoretical-methodological basis for this research was the complexity theory according to Morin (2007, 2008), Moraes (2008), Mariotti (2007), Behrens, (2006) and others, which established a dialogue with the methodological approach chosen, the Hermeneutic-phenomenological, and the studies related to (a) the special needs concept and inclusion in education according to Mitler (2003), Glat (2004), Gonzáles (2007) and others; and (b) the concept of learning disabilities according to Garcia (1998), Weiss and Cruz (2007) and others. The collection of textual registers occurred along almost two years. The instruments used were: reports and a questionnaire. This research was carried out based on the Hermeneutic Phenomenological Approach according to van Manen (1990) and Freire (2007, 2010) to interpret the phenomenon in question. My interpretation of the textual registers revealed that the phenomenon *the living experience of English teachers in inclusive context* may be seen as consisting of three themes: Challenges, Emotions and Support.

Key-words: teaching-learning of English, inclusion, hermeneutic phenomenological approach, complexity and teacher education.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1: A ESCOLHA DO CAMINHO TEÓRICO	06
1.1 A complexidade	07
1.2 Dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.....	17
1.3 Inclusão	20
1.4 Formação de Professores	21
Capítulo 2: A METODOLOGIA DA PESQUISA	26
2.1 A escolha metodológica: a abordagem hermenêutico-fenomenológica.....	26
2.2 Contexto e participantes	36
2.3 Instrumentos e procedimentos de geração dos textos	37
2.4 Procedimentos de interpretação dos textos	39
Capítulo 3: A INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO	41
3.1 Desafios.....	42
3.2 Emoções.....	51
3.3 Apoio.....	60
Considerações Parcialmente Finais	73
Referências	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica do fenômeno em forma de organograma.....	34
Figura 2: Rizoma	35
Figura 3: Exemplo do processo de tematização	40
Figura 4: O tema <i>desafios</i> e seus subtemas	50
Figura 5: O tema <i>emoções</i> e seus subtemas.....	59
Figura 6: O tema <i>apoio</i> e seus subtemas	68
Figura 7: O fenômeno <i>a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo</i>	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação	32
--	----

ANEXO

Parecer consubstanciado CEP.....	83
----------------------------------	----

INTRODUÇÃO

Quando comecei a trabalhar como professora de língua Inglesa em uma escola regular da rede privada em 2003, me vi em um contexto educacional que buscava a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (doravante NEE). A escola onde trabalhava naquela época recebia alunos com qualquer NEE e apesar de haver alunos com diferentes diagnósticos em sala de aula, como por exemplo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, surdez, distúrbio do processamento auditivo, dentre outros, a equipe pedagógica e os professores pouco sabiam sobre essas NEE e, conseqüentemente, faltavam informações sobre como proceder em sala de aula com cada um desses alunos.

O que eu pude observar neste período foi a busca dos professores por respostas e auxílio. Alguns profissionais que trabalhavam comigo se mostravam descrentes acerca da capacidade de aprendizagem dos alunos com NEE e consideravam a inclusão desses alunos em salas regulares um erro.

Sem saber como agir em sala de aula com meus alunos com NEE e sem obter auxílio especializado, comecei a pesquisar um pouco mais sobre a inclusão. Fiquei encantada com as leituras preliminares e decidi então, começar um curso de mestrado. Na época eu tinha alunos com diversas NEE, contudo precisava focar minha pesquisa em uma dessas NEE.

Foi então que minha filha, na época com sete anos, começou a apresentar dificuldades na escola. Ela não conseguia ler como o restante dos colegas da sala e parecia ter dificuldades para acompanhar as atividades em sala de aula. Conforme sugestão da escola onde ela estudava, levei minha filha para uma consulta com uma fonoaudióloga que solicitou vários exames específicos. Minha filha foi, então, diagnosticada com distúrbio do processamento auditivo.

Coincidentemente eu tinha, naquela época, três alunos com essa dificuldade de aprendizagem, que é uma NEE. Assim, optei por delimitar minha

pesquisa nesse distúrbio. Minha pesquisa de mestrado, portanto, teve como foco: *A vivência de alunos com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem de língua Inglesa*¹.

Foi um momento muito especial em minha vida pessoal e profissional. Conforme eu ia evoluindo em minhas leituras durante o curso de mestrado, pude, ao mesmo tempo, auxiliar minha filha e meus alunos, construir conhecimento e aprender diariamente com eles.

Ao final daquele ano, pude observar as conquistas tanto da minha filha quanto de meus alunos. Percebi o quanto foi importante ler sobre o assunto inclusão e NEE e poder compreender mais sobre cada delas. A dúvida sobre a aprendizagem dos alunos com NEE, sobre a capacidade deles de construir conhecimento em outra língua e a sobre a eficácia da inclusão, cedeu lugar à respostas positivas e muito motivadoras. Alunos com NEE podem e conseguem aprender, só precisam de outros caminhos, assim como outros alunos sem o diagnóstico de NEE. Acredito que a falta de conhecimento em muitos casos engessa e pode, também, promover o aparecimento de pré-conceitos, muitas vezes equivocados.

Após o término dessa pesquisa de mestrado a qual tinha como foco o aluno em contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, senti a necessidade de compreender a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo. Assim, nasceu minha pesquisa de doutorado, em 2009. Novamente senti a necessidade de procurar respostas, de compreender algo novo para mim e para meus colegas. Almejava compreender o que os professores de língua inglesa vivenciavam no contexto inclusivo; se eram experiências semelhantes ou díspares e se compartilhavam as mesmas questões acerca da inclusão e do ensino-aprendizagem de inglês dos alunos com NEE.

Assim, nesta pesquisa meu foco foram os professores e meus questionamentos relacionavam-se aos desafios, sentimentos, conquistas e dificuldades que os professores vivenciam e se esses elementos poderiam

¹ César, C. F. F. (2008) “A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto de ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de Língua Inglesa”. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8191. Acesso em 13/10/2013.

influenciar a prática docente. Além disso, julgo necessário trazer a voz dos professores que nem sempre circulam nos discursos no âmbito da educação inclusiva.

A falta de informações sobre como agir com alunos com NEE, seja na graduação desses professores ou na formação continuada, indica favorecer não só o surgimento de pré-conceitos e percepções errôneas sobre esses alunos, o que sugere, por sua vez, influenciar a prática docente de forma a não proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem adequados desses alunos, além de gerar sentimentos de angústia e impotência nos professores.

Por um lado, entendo que, por meio do conhecimento e da reflexão acerca das características dos alunos com NEE, assim como suas limitações e habilidades, os professores possam, além de refletir acerca de seu próprio agir em sala de aula, promover o desenvolvimento adequado dos alunos com NEE. Por outro, defendo que seja necessário trazer à baila a posição dos próprios professores no enfrentamento de tal situação pedagógica. Interessa-me trazer à tona os sentimentos, as dificuldades, os desafios, as reivindicações que permeiam o cotidiano dos professores e que nem sempre circulam nos discursos no âmbito da educação inclusiva. Afinal, o que os professores têm a dizer sobre isto?

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno *a vivência de professores de Língua Inglesa em contexto inclusivo* com a finalidade de construir conhecimento acerca deste fenômeno, podendo assim, subsidiar o professor de Língua Inglesa no enfrentamento de sua prática com alunos com NEE. Para tanto, formulo a seguinte pergunta: *Qual a constituição do fenômeno a vivência de professores de Língua Inglesa em contexto inclusivo?*

O presente trabalho terá seu foco num campo educacional bastante relegado na rede pública: o ensino de língua estrangeira, neste caso, língua inglesa. Com isso, aborda uma grande área de conflitos e desafios: o ensino-aprendizagem da língua inglesa e suas dificuldades na educação brasileira, minha área de atuação.

Durante minha pesquisa de doutorado investiguei a existência de outros estudos que contemplassem a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo, mas infelizmente não encontrei nenhuma pesquisa com este

enfoque. Encontrei contudo alguns trabalhos que discutem concepções e percepções acerca da inclusão escolar. São eles: Carvalho (2007) cujo foco são as concepções e práticas dos professores frente às dificuldades de aprendizagem e Neto (2000) que aborda o tema das percepções de educadores quanto à inclusão de crianças com NEE. Encontrei também alguns trabalhos que tratam da inclusão de alunos surdos na rede regular, como por exemplo, Rios (2007) que trata da inclusão de crianças surdas na rede regular de ensino.

Desta forma, este estudo tem a intenção de fornecer informações relevantes para a área de formação de professores de Língua Inglesa, os quais possivelmente atuarão em salas de aulas inclusivas em escolas regulares, uma vez que a proposta educacional vigente é a Inclusão, além de procurar contribuir com novas visões acerca de nossos alunos com características diferenciadas de aprendizagem. Conforme Glat e Blanco (2007), na proposta atual de *Inclusão Escolar* ou *Educação Inclusiva*, todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, devem ser inseridos em classes comuns. Isso torna o trabalho do professor, que não teve formação adequada para este contexto, um desafio.

Infelizmente o que podemos observar nos dias atuais é um falso contexto inclusivo em muitas escolas. A política de inclusão existe, porém pouco se faz de fato para incluir o aluno com NEE em todas as atividades, promovendo sua aprendizagem e proporcionando um ambiente adequado para seu desenvolvimento. O que podemos observar muitas vezes é a exclusão do aluno com NEE no contexto inclusivo. Sem saber como agir, o professor, vítima da falta de conhecimento e informação adequados, sofre junto com o aluno.

A existência de alunos com NEE constituem uma situação real presente nas escolas. Assim sendo, é necessário que, cada vez mais, se realizem pesquisas sobre o tema, que possibilitem conhecer cada vez melhor as várias NEE e dessa forma, clarear o caminho de muitos professores e profissionais da área de educação.

Dessa forma, esta pesquisa pretende oferecer subsídios aos professores de Língua Inglesa para melhor enfrentarem as peculiaridades de um contexto inclusivo.

Assim, ao focalizar, em minha pesquisa, uma questão relacionada à exclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais, gostaria

de poder fazer parte da construção de “um presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano” (Fabrício, 2006: 52).

Com o objetivo de fazer uma breve descrição acerca da organização desta tese, passarei agora a elencar o que foi abordado em cada um dos capítulos que compõem este trabalho.

No Capítulo 1, denominado *A Escolha do Caminho Teórico*, procuro articular os autores que ancoram este estudo: (a) Morin (2007, 2008), Moraes (2008), Mariotti (2007), Behrens (2006) e outros, os quais discutem a complexidade, base fundamental deste estudo; (b) Glat (2004), (2004), Mitler (2003) Gonzáles (2007) e outros, os quais definem o conceito de necessidades educacionais específicas e inclusão escolar; (d) Garcia (1998), Weiss e Cruz (2007) e outros os quais esclarecem o conceito de dificuldades de aprendizagem; e por fim (e) Celani (2002, 2003, 2004) e Paulo Freire (1979/2006, 1996, 2005) os quais discutem a formação de professores de língua e inglesa e pedagogia crítica, respectivamente.

No Capítulo 2, denominado *A Metodologia da Pesquisa*, explico minha escolha pela Abordagem Hermenêutico-fenomenológica (AHF) e descrevo os fundamentos desta abordagem de pesquisa, articulando-a com a complexidade, base desta pesquisa. Nesse capítulo, também descrevo os participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de geração e interpretação dos textos.

No Capítulo 3, intitulado *A Interpretação do Fenômeno*, compartilho meu processo de descrição, compreensão e interpretação do fenômeno, detalhando cada tema e subtema que emergiu dos textos.

Por fim, nas *Considerações Parcialmente Finais* desta pesquisa, sintetizo minha interpretação e teço comentários acerca das contribuições que este trabalho pode proporcionar, além de expor reflexões que surgiram no decorrer da pesquisa e lançar questionamentos para futuras investigações.

Capítulo 1

A ESCOLHA DO CAMINHO TEÓRICO

Com o objetivo de pesquisar um fenômeno educacional, preciso levar em consideração o mundo e tudo o que acontece em nossa volta. Nós, seres vivos, interagimos uns com os outros em vários ambientes diferentes, promovendo interações, experiências, influenciando e sendo influenciados por outros seres vivos, e dessa forma, modificando o mundo e modificando-se. Conforme ressalta Morin (2000), o paradigma da complexidade tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade. Julgo importante salientar que a palavra *complexidade* é entendida aqui como algo profundo, e que, conforme aponta Moraes (2004:20) permite a articulação do pensamento, a integração de diferentes modos de pensar, e a tessitura entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento. Partindo dessa visão de mundo complexo, anoro esta pesquisa no paradigma da complexidade. Seus princípios me guiarão ao longo da pesquisa, servindo como base para a pesquisa como um todo.

Assim, tendo com objetivo descrever e interpretar o fenômeno *a vivência de professores de Língua Inglesa em contexto inclusivo*, buscarei apoio na complexidade conforme Morin (2007, 2008), Moraes (2004), Santos e Sommerman (2009) e Zaballa (2002). Apoiarei-me também no conceito de inclusão escolar de Serra (2006) Mitler (2003) e Glat (2007); no conceito de dificuldades de aprendizagem de Glat (2007), Gonzáles (2007) e Garcia (1998); na concepção de pedagogia crítica de Paulo Freire (1979/2006, 1996, 2005) e na formação de professores de Língua Inglesa, segundo Celani (2002, 2003, 2004).

Ao longo deste capítulo, abordarei os tópicos listados acima, tentando promover um diálogo entre os autores e a base teórica metodológica desta pesquisa, a complexidade.

1.1 A Complexidade

Diante dos desafios da inclusão escolar e com base em Morin (2008), é urgente uma reforma no pensamento, que deve levar à reforma do ensino e vice-versa. Segundo Morin (2008: 11), a missão do ensino (para ele denominado *ensino educativo*) não é a de transmitir o saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Vivenciamos o paradigma simplificador, o qual isola os problemas, fragmenta as áreas do conhecimento, separa as disciplinas na escola e anula a diversidade, transformando cada indivíduo em um ser cada vez mais individualista, menos solidário, e com uma visão limitada do mundo que o cerca.

Conforme ressalta Morin (2008:14) é preciso reformar nosso pensamento, deixando de fragmentar o conhecimento, separar a complexidade do mundo, fracionar os problemas e “unidimensionalizar” o “multidimensional”, pois ao agir dessas maneiras atrofiamos as possibilidades de compreensão e de reflexão do fenômeno. Segundo o autor devemos nos conceber acima de tudo, seres complexos, ou seja, seres cujo pensamento não seja simplificador e que “aspira ao conhecimento multidimensional” (Morin, 2007: 6), com certeza da incompletude. Segundo Morin (2007: 69), jamais escaparemos da incerteza e jamais teremos um saber completo de algo, pois, segundo ele, “a totalidade é a não-verdade”.

Com base na teoria da complexidade, surge, o *paradigma emergente* ou *sistêmico* (Capra, 1997, Santos, 1997 apud Behrens, 2006: 11), o qual passou a ser denominado no início do século XXI por Capra (2002: 13 apud Behrens, 2006:11) de *paradigma da complexidade*. Segundo Behrens (2006), Capra

propunha uma estrutura conceitual que integrasse as dimensões biológicas, cognitivas e sociais, ou seja, uma visão mais complexa.

A palavra *complexidade*, embora muitas vezes definida no senso comum como sinônimo de difícil, tem sua origem na palavra *complexus*, ou seja, aquilo que é “*tecido junto*” (Morin, 2007: 13) e remete a uma visão, portanto, sistêmica e integradora do universo.

Segundo Morin (2010: 274), *sistema* é uma palavra-raiz para a complexidade, pois um *sistema* é a associação e a inter-relação de elementos (*partes*) diferentes, é a relação constante das *partes* entre si e das *partes* com o *todo*, modificando esse *todo* constantemente. O sistema complexo, segundo Morin (2008), é um sistema aberto, instável, flexível que se auto-organiza.

De acordo com Morin (2010: 261) o todo é maior do que a soma das partes, pois a relação das partes entre si promove não só uma macrounidade mas também qualidades e propriedades novas. Morin (2010) também afirma que o todo é menor do que a soma das partes, pois na interação, as partes podem perder ou inibir algumas de suas qualidades ou propriedades. O autor ainda ressalta que o todo é também maior que o todo, pois o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que por sua vez retroagem sobre o todo. Assim, ao olhar de uma parte para o todo, posso verificar que o todo é maior do que a minha percepção do todo, pois cada parte na interação com outras partes e com o todo, reagem e geram implicações e reflexos em outras partes e outros sistemas.

Para Morin (2008: 26):

A teoria geral dos sistemas, que parte do fato de que a maior parte dos objetos da física, da astronomia, da biologia, da sociologia, átomos, moléculas, células, organismos, sociedades, astros, galáxias formam sistemas, ou seja, conjunto de partes diversas que constituem um todo organizado, retomou a ideia, frequentemente formulada no passado, de que um todo é mais que o conjunto das partes que o compõe.

A complexidade é operacionalizada por meio de três princípios-base: *dialógico*, *o recursivo* e *o hologramático* (Morin, 2008: 73,74).

O *princípio dialógico* enfatiza o diálogo entre os opostos. Diferentemente da dialética de Hegel, que significa conversação, diálogo entre posições contrárias e a produção de uma *síntese* para cada embate *tese X antítese*, a dialógica permite a existência de contradições que não se resolvem. Segundo Morin (2007) nem sempre podemos e nem sempre é necessário resolver todas as contradições, pois tentar resolvê-los seria inútil. Desse modo, os opostos dialogam e se complementam, e a partir desse diálogo os significados são construídos. O *princípio dialógico*, portanto, revela a convivência entre a ordem e a desordem, já que elas são necessárias para a manutenção de um sistema, uma vez que, conforme aponta Morin (2007: 63) “é se desintegrando que o mundo se organiza”.

Segundo o autor, a desordem é necessária em certas condições e em certos casos para que a ordem seja produzida. Com base nisso, entendo que o professor em sua prática diária deve permitir e (por que não?) incentivar os conflitos entre os opostos, as opiniões contrárias e o diálogo entre as diferenças, permitindo, com isso, que os alunos desenvolvam confiança em si próprios e respeito aos valores dos outros. Muitas vezes, ao se deparar com a desordem em sala de aula, o professor pode pensar que seu trabalho está perdido ou que não atingirá os objetivos traçados. Porém, de acordo com o pensamento complexo, deve-se compreender que um momento de desordem pode proporcionar a organização de algo de uma maneira diferente, até mesmo mais produtiva.

Ao refletir sobre o contexto educacional inclusivo e o contexto da aula de Língua Inglesa, penso que o professor deve adotar uma postura de maior aceitação acerca das diferentes características de aprendizagem de seus alunos. Sendo a escola um sistema complexo, instável, imprevisível e onde a ordem e desordem convivem, as diferenças estarão sempre presentes e dessa interação entre opostos emergirá, por meio da *autopoiese*, uma nova organização do sistema que poderá promover o desenvolvimento de todos os alunos. Ao aceitar os conflitos e a desordem na sala de aula, levamos em consideração a multiplicidade e a unicidade de todos os elementos do sistema, não negando as contradições e promovendo a relação dialógica entre todas as partes do sistema. Nós, professores, precisamos entender que a desordem é necessária para a organização do sistema. Pode-se dizer que a desordem

impulsiona os indivíduos a se organizarem e a usarem sua criatividade de forma produtiva.

O segundo princípio, o *recursivo*, é para muitos estudiosos talvez o princípio central da complexidade. Concordo com Mariotti (2007: 140) quando este afirma que “a circularidade ou recursividade é o operador fundamental”.

A recursividade rompe a causalidade linear, rompe com a linearidade. Ela permite a compreensão de que não é necessário seguir uma ordem linear de conteúdos, e que para avançar se deve retomar de forma diferente algo já visto e, dessa forma, reconstruir o conhecimento avançando para algo novo.

A recursividade está relacionada à retomada de algo anterior para avançar. Está também relacionada à visão circular e sistêmica em que cada uma das partes de um sistema retroage sobre as demais e as realimenta, mostrando como tudo está interligado, *tecido junto*. Refere-se ao entendimento de que, por exemplo, o processo ensino-aprendizagem não é linear, mas sim recursivo: ao retomar algo visto anteriormente de outra forma, avanço, reconstruindo. Assim, entendo a importância da recursividade no contexto educacional inclusivo.

Tendo a recursividade como uma das bases do ensino-aprendizagem, o professor entenderá que tudo está em processo de formação, um contínuo vir-a-ser e assim poderá compreender a necessidade de retroceder para avançar, rompendo com as noções de linearidade e causalidade.

Dessa forma, o professor poderá possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos. Ao oferecer aos alunos diferentes formas de aprender e de compreender determinado conteúdo e ao retomar de maneira contínua os conteúdos, o professor poderá permitir que todos os alunos, independentemente de suas características diferenciadas de aprendizagem possam, além de construir conhecimento, fazer conexões entre os conteúdos.

Entendo, portanto, que o conhecimento que vai sendo construído por meio do processo ensino-aprendizagem e as conexões que vão sendo evidenciadas, promovem a construção de outros conhecimentos e o estabelecimento de outras conexões, possibilitando, assim, o desenvolvimento contínuo do indivíduo ao longo da vida.

De acordo com Morin (2007: 74), “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do

que os produz”, ou seja, tudo que é produzido retorna sobre o que o produz de forma cíclica, autoconstitutiva, auto-organizadora e autoprodutora.

O terceiro e último princípio é o *hologramático* que se refere à relação parte-todo, ou seja, o todo contém as partes e essas partes contêm o todo, nas palavras de Morin (2007: 74) “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”. Além disso, o todo é maior e menor que a soma das partes, quando se compreende que a construção que emerge do diálogo entre as partes é maior do que a construção individual dessas; e ao mesmo tempo menor que a soma das partes, quando se entende que as qualidades ou propriedades das partes diluem-se ou são reprimidas no todo.

Em uma sala de aula, pode-se observar, durante um trabalho em grupo, que a produção do grupo pode ser maior que a soma das produções isoladas, pois dos diálogos entre as partes podem surgir ideias novas que não apareceriam em trabalhos individuais. Por outro lado, pode-se observar também que a produção de um grupo pode ser menor que a produção individual de seus componentes, pois algumas qualidades e/ou habilidades podem ser abafadas ou reprimidas.

Ao refletir sobre a relação parte-todo, pode-se dizer que cada indivíduo é uma parte do organismo global, pois está presente neste, mas que também o organismo global (o todo) está em cada indivíduo através da cultura, da linguagem e das normas da sociedade (Morin, 2008).

Na sala de aula, é necessária a compreensão de que cada aluno (parte) carrega consigo o todo (sociedade, contexto ao qual pertence) e que, dessa forma, cada um tem sua historicidade e bagagem cultural. No contexto da sala de aula, teremos um todo composto de partes diversificadas e que poderão, ou não, construir algo que seja maior do que o que cada um poderia potencialmente construir. É possível ainda pensar, nesse mesmo contexto, na relação dialógica que se estabelece entre essas partes diversas e em como cada uma dessas partes reage e influencia as outras, produzindo efeitos diversos, num processo constante de auto-organização e também recursivo, uma vez que cada efeito produzido volta àquele que o produziu e produz algo novo, de forma cíclica e sistêmica.

Como se pode observar, todos os princípios estão interligados e fazem parte de sistemas complexos. Da mesma forma, todas as partes de um sistema

estão interligadas. Assim, os sujeitos fazem parte do meio ambiente e o modificam sendo também modificados por ele. Como tudo está interligado, a ação de um indivíduo em seu meio pode produzir sinergias, que podem produzir outras e assim sucessivamente, provocando novos efeitos que se influenciam mutuamente e retroagem sobre suas causas, ocasionando resultados imprevisíveis.

Considerando todas essas inter-relações e como a ação de um indivíduo pode gerar múltiplos e imprevisíveis efeitos, ressalto novamente a importância, já mencionada anteriormente, da reforma do pensamento (Morin, 2008) em nossa sociedade, para que todos nós possamos agir de forma mais responsável e reflexiva no mundo.

Além disso, ao pensar sobre o desenho de curso de Língua Inglesa, é preciso entender que todas as partes de um curso estão interligadas e que uma simples mudança em uma das partes gerará uma desordem no sistema que, por sua vez, se reorganizará formando um novo todo. Nós, professores, precisamos compreender que a desordem em um sistema é algo natural e constitutivo desse sistema, e que todo sistema, de alguma forma, se auto-organiza novamente.

Na sala de aula, muitas vezes almejamos uma aula perfeita, um curso perfeito, no qual não haja conflitos, nem problemas, e que todos os alunos alcancem o objetivo estabelecido. Entretanto, a realidade pode ser bem diferente, justamente porque somos seres complexos.

A ordem e a desordem caminham juntas e os opostos convivem, essa é a forma natural das coisas e não há como lutar contra isso. O princípio dialógico visa lidar com essas variáveis e com essas incertezas. Conforme ressalta Mariotti (2007: 153):

Nossa pretensão de controlar tudo, inclusive o que não é controlável é uma tentativa de diminuir a ansiedade. No entanto, ao querer controlar o incontrolável tudo o que conseguimos é negá-lo temporariamente.

Mariotti (2007: 151,152) ainda afirma que conflitos podem ser resolvidos, não havendo problema algum nisso. O que não pode haver é o desejo de querer resolver *todos* os conflitos, pois muitos podem não ter solução e, nesses

casos, devemos compreendê-los e aceitá-los. A preocupação em resolver tudo costuma gerar medo, insegurança e desprezo pelos valores dos outros.

Além de Morin (1970, 1973, 2007, 2008, 2010), Behrens (2006) e vários outros autores, dentre eles Mariotti (2007), Moraes (2004), Zaballa (2000) e Santos e Sommernan (2009) ressaltam a importância do paradigma da complexidade para a superação da visão linear e disciplinar do sistema educacional e para a busca da interconexão das áreas do conhecimento.

Conforme aponta Moraes (2004: 120) precisamos de um pensar complexo que compreenda a razão, a emoção, o sentimento e a intuição como elementos inseparáveis, e que reconheça o mundo como constituído de totalidades/partes, sem fracionar o ser humano e nem separá-lo de seu contexto.

Concordo com Behrens (2006:16) quando esta ressalta o papel fundamental da educação nesse movimento de reforma do pensamento, pois a educação pode propiciar o fim do paradigma simplificador e conservador vigente, e desta forma, o fim do processo de injustiça, da visão individualista e competitiva, da violência e do desrespeito aos direitos humanos. Entendo que esta visão individualista separa e exclui, não sendo compatível com a proposta de Inclusão.

Outro ponto importante abordado por Morin (2008) é o fato do conhecimento disciplinar, existente nas escolas regulares em nosso país, parecer reduzir e deturpar a realidade. Segundo ele, a visão de homem e de mundo que está por trás do currículo fragmentado e dividido por disciplinas leva ao enfraquecimento da percepção global e de cada indivíduo e com isso ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade (Morin, 2008: 18).

Compreendo que esta visão fragmentada e não global leve o professor a não entender a complexidade das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, podendo gerar nele próprio o sentimento de angústia e incapacidade e em seu aluno o não desenvolvimento e possivelmente a desmotivação para a aprendizagem.

Segundo Morin (2008: 11):

a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a

viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Morin denomina esta forma de ensinar de *ensino educativo*. O autor acredita que o ensino fragmentado que experienciamos até os dias de hoje fragmenta também o complexo do mundo e os problemas, promovendo a incompreensão e a não-reflexão acerca dos mais variados problemas que enfrentamos diariamente. Morin (2008: 15) entende que o desenvolvimento disciplinares da ciência resultaram na superespecialização, no confinamento e no despedaçamento do saber. Segundo ele, a compartimentação dos saberes produziu o conhecimento e a elucidação, mas, também, a ignorância e a cegueira, uma vez que não fomos ensinados a articular os saberes uns aos outros. Com isso, deixamos de desenvolver adequadamente a capacidade de contextualizar e integrar, qualidade fundamental da mente humana.

Morin (2008:20) coloca que a hiperespecialização impossibilita a visão tanto do global quanto do essencial, pois, segundo ele, os problemas essenciais nunca são fragmentáveis e os globais são cada vez mais essenciais. Outro fator importante colocado por Morin é o da contextualização: devemos sempre posicionar e pensar os problemas em seus respectivos contextos e o próprio contexto deve ser posicionado no contexto planetário.

Assim, Morin afirma que o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade, pois existe complexidade quando os componentes que constituem um todo são inseparáveis, interdependentes, interativos e inter-retroativos, ou seja, quando as partes e o todo e o todo e as partes se inter-relacionam, interagem, são interdependentes e, portando, inseparáveis.

Dessa forma, ao pensar a educação e o *ensino educativo* concordo com Morin (2008:20) quando ele ressalta que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Compreendo, portanto, que precisamos começar, pelo pensamento e pelo ensino.

Assim sendo, entendo que nós, professores, temos grande responsabilidade nesta difícil tarefa de transformação do pensamento. Precisamos mudar nossa prática pedagógica, nossa concepção de mundo e nossa visão acerca do ensino-aprendizagem e das dificuldades de

aprendizagem de nossos alunos, mas, antes disso, precisamos nos conceber complexos e compreender que a mudança tem que acontecer primeiro em nós mesmos.

Morin ao discutir os desafios da contemporaneidade e a superação da fragmentação da leitura do mundo, lista sete saberes necessários para a educação do futuro.

No primeiro saber, *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, Morin relata a necessidade de introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos e seus processos, assim como a busca pelo conhecimento capaz de compreender problemas globais para neles inserir conhecimentos locais.

No segundo saber, *os princípios do conhecimento pertinente*, o autor defende o conhecimento que leva em consideração o contexto e a complexidade de um objeto, em oposição ao conhecimento fragmentado e que não relaciona as partes e o todo.

No terceiro saber, *ensinar a condição humana*, o autor salienta a importância de aceitar o outro e compreender sua individualidade e sua multiplicidade. Segundo o autor (Morin, 2000:55),

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Conforme aponta Maturana (1999), as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. Qualquer tipo de preconceito seja social, racial, religioso ou de gênero, deve ser questionado, criticado e banido do espaço escolar e,

acrescento, da sociedade, se quisermos “educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito do outro” (Maturana, 1999:32), para, assim possibilitar a reconstrução de uma sociedade mais justa e fraterna.

Retomando os sete saberes listados por Morin, no quarto saber, denominado *ensinar a identidade terrena*, o autor defende a necessidade do conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária e enfatiza as consequências dos atos dos seres humanos, sejam eles positivos ou negativos, ao meio ambiente e ao universo. O autor entende que a educação tem papel fundamental no movimento de conscientização acerca das responsabilidades que temos com o universo onde vivemos. Morin ainda ressalta que a educação precisa propiciar o fim da visão individualista e competitiva, da violência e do desrespeito aos direitos humanos.

No quinto saber, denominado *enfrentar as incertezas*, Morin (2000:16) afirma que nossa sociedade está acostumada às certezas absolutas e inquestionáveis e ao pensamento reducionista. Por isso, a sociedade precisa, segundo Morin (2000), repensar a lógica que se instalou nos últimos séculos e promover um ensino que contemple as incertezas e as problematizações. Para Morin (2000:16):

Seria ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas.

O sexto saber refere-se à *ensinar a compreensão*. De acordo com Morin (2000) a compreensão é algo fundamental para o futuro do universo. Segundo ele, estamos vivendo em uma época onde a redução do outro, a visão unilateral e a falta de percepção sobre a complexidade humana são obstáculos da compreensão. Segundo ele, devemos compreender não só os outros como a nós mesmos, pois ao mascararmos nossas próprias carências e fraquezas, tornamo-nos implacáveis com as carências e fraquezas dos outros. Assim, as relações humanas e fraternas precisam fazer parte da formação escolar.

O sétimo e último saber listado por Morin (2000) refere-se à *ética do gênero humano*. Conforme aponta o autor, o ser humano, que é ao mesmo

tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie deve respeitar as visões antagônicas, a individualidade e a autonomia e precisa ter a clareza de que o simples pertencimento à espécie humana não lhe dá o direito de destruir seus semelhantes, outros seres vivos e o meio ambiente. O autor defende a busca pela convivência pacífica entre os seres, a tentativa de superação de conflitos entre povos, e o fim da violência e de atitudes de agressão à natureza e aos seres vivos. Segundo ressalta Morin (2000) o exemplo dos adultos serve como parâmetro aos jovens. Assim, a visão ética só será vivenciada se mudarmos nossas atitudes e comportamentos na convivência em sociedade. A escola, portanto, como parte da sociedade tem importante missão no desenvolvimento dessa visão ética do mundo. Desta forma o ensino, conforme destaca Morin (2000), precisa ser compatível com a nova leitura de mundo, segundo a visão sistêmica e complexa do planeta.

1.2 Dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais

Ao refletir sobre a complexidade presente na vida e sobre os diferentes contextos pelos quais transitamos, retomo o contexto educacional e seus desafios. Dentre os vários desafios que podemos encontrar, esta pesquisa tem como foco a inclusão educacional, e assim, julgo importante conceituar alguns termos que serão recorrentes ao longo deste trabalho. São eles: dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais (NEE).

Conforme Garcia (1998), o termo *dificuldades de aprendizagem* foi definido pelo National Joint Committee on Learning Disabilities em 1988 (NJCLD, 1988)² como:

² NJCLD, 1998. Disponível em: <http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD.pdf> acessado em: 13/10/2013.

(...) um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas (...)

Julgo importante esclarecer que, conforme o Art. 5 da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, crianças com dificuldades de aprendizagem fazem parte do grupo de alunos que têm necessidades educacionais especiais (NEE):

Art. 5º: Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Glat e Blanco (2007) definem o termo *necessidades educacionais especiais (NEE)* como as necessidades exclusivas dos indivíduos que, para aprender o que é adequado à sua faixa etária, precisam de diferentes e variadas práticas pedagógicas além de diferentes metodologias e recursos, adaptações curriculares e ajustes temporais. Segundo Glat e Blanco (2007: 26) necessidade educacional especial é “a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida”; ou seja, dois alunos com a mesma deficiência podem requisitar diferentes adaptações metodológicas e didáticas.

As dificuldades de aprendizagem são necessidades educacionais especiais, e, conforme ressalta Mitller (2003), são vistas pela sociedade como um *defeito*. De acordo com esse ponto de vista, os professores precisam avaliar os pontos fracos e fortes do aluno, para fazer então um diagnóstico e, quando possível, planejar um programa de intervenção e apoio baseado nessas análises. Nessa visão, não se assume que a escola precise mudar para atender à grande diversidade de alunos existentes, conforme pregam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil,

2001: 33), mas sim que o aluno deva se *encaixar* no sistema educacional. Nesse sentido, ao enfatizar a responsabilidade da escola no atendimento ao aluno com dificuldades de aprendizagem, Mittler (2003:25) afirma que as escolas devem passar por um processo de reestruturação para atender a todos os alunos.

De acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004: 19) alguns alunos podem manifestar necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização e que alguns deles podem apresentar dificuldades mais permanentes; outros, dificuldades menos permanentes. Segundo esses autores, o termo *necessidades educacionais especiais* também reflete um caráter relativo e contextual, ou seja,

(...).a avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados.

Coll, Marchesi e Palácios (2004: 20) também enfatizam a “capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos e oferecer, assim, uma resposta satisfatória.” Eles ainda salientam a importância da provisão de recursos educativos necessários para atender esses alunos e com isso reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar.

Segundo os autores, esses recursos podem ser de vários tipos: professores especializados ou profissionais específicos os quais colaborarão para que esses alunos possam ter acesso adequado ao currículo, materiais curriculares, adaptação dos edifícios e acessos ou qualquer outro meio educativo suplementar.

1.3 Inclusão

Segundo proposta mundial da UNESCO, a *Inclusão Escolar* ou *Educação Inclusiva* é atualmente política educacional oficial de nosso país e, de acordo com esta, todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, devem ser inseridos em classes comuns. Segundo Glat e Blanco (2007: 25):

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país – tanto para o ensino público quanto privado – coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como, tradicionalmente a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos³ os alunos.

Julgo importante, neste momento, definir o termo *inclusão*. Segundo Serra (2006), *incluir* um aluno significa redimensionar as estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores, formular adaptações curriculares, entre outros. Neste sentido, *incluir* significa romper paradigmas e reformular o sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência são garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. De acordo com Mittler (2003: 236) espera-se, com a proposta de educação inclusiva, oferecer a *todos* oportunidades iguais para construir conhecimento, pois,

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a freqüentam regularmente. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo deste modo, valorizados.

³ Grifo das autoras.

Conforme afirma, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999/2006: 21) são três os componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo. O primeiro é a rede de apoio, que envolve a coordenação das equipes e dos indivíduos que apoiam uns aos outros por meio de encontros formais ou informais. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, envolvendo indivíduos de várias especialidades para planejar e implementar programas para diferentes alunos em contextos inclusivos. O terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, que está relacionado à criação de um ambiente de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades possam atingir o seu potencial.

Um estudo realizado nos Estados Unidos, no estado de Vermont, por Giangreco, Dennis, Cloniger, Edelman e Sachatman (1993) indica que a maioria dos professores está disposta a juntar-se aos professores especializados para tornar as turmas de ensino regular mais flexíveis e possíveis de serem acompanhadas por alunos com deficiências, se eles (professores) estiverem envolvidos no processo e tiverem escolhas com relação ao planejamento e aos tipos de apoio e assistência que irão receber e se este apoio ocorrer em serviço. Este apoio realmente existe e funciona nos Estados Unidos, e a questão que eles enfrentam é ter a aceitação dos professores para que este apoio se efetive.

1.4 Formação de Professores

Diante da necessidade de vários recursos educativos, expostos anteriormente, para que a educação inclusiva seja uma realidade, entendo que a formação dos professores de forma geral deva também passar por mudanças, pois quando se fala sobre inclusão em educação, torna-se necessário abordar a importância que a formação do professor, o qual exercerá sua função em salas de aula inclusivas, têm no sucesso da inclusão.

De acordo com Serra (2006), poucos educadores, até hoje, tinham interesse em Educação Especial, e os que desejavam maior conhecimento nessa área procuravam a formação específica. No entanto, atualmente há uma grande demanda de educadores com conhecimento em diversos aspectos da educação especial; mas infelizmente, essa demanda chegou antes da preparação efetiva dos educadores.

Apesar de estar prevista em alguns documentos⁴, a formação adequada dos profissionais que atuam na área da educação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda parece ser uma meta a longo prazo.

De acordo com a proposta de Educação Inclusiva, cabe à escola a responsabilidade de se reestruturar e se adaptar, promovendo principalmente adaptações curriculares, com o objetivo de oferecer atendimento educacional adequado a todos os alunos, conforme atesta o Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 3):

Art. 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

⁴ Dentre eles, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e o Plano Nacional de Educação Especial (Brasil, 2001).

- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
- VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
- VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

O que podemos observar é que muitos professores tentam adaptar suas práticas de sala de aula e com isso buscam atingir alunos com dificuldades ou necessidades educacionais especiais. O fato é que, em virtude da falta de conhecimento específico e teórico, os professores não se sentem seguros a respeito da eficácia e adequabilidade de suas práticas de ensino.

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular foi determinada pelo governo, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001: 2), sem que este pudesse ter preparado a priori os professores e as escolas. A seguir apresento o trecho do documento citado:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

Todos os professores e equipe pedagógica têm o direito de receber apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional, por meio de cursos de formação e educação continuada, os quais devem abordar o ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (Mittler, 2003). A formação adequada desses profissionais também faz parte de outro documento oficial, o Plano Nacional de Educação Especial (2001: 87), no qual encontramos a seguinte afirmação:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Visto que a formação adequada de professores para o contexto inclusivo ainda é uma meta, recorrerei à concepção de pedagogia crítica de Paulo Freire (1979/2006, 1996, 2005) e à formação de professores de Língua Inglesa, segundo Celani (2002, 2003, 2004) para discutir a importância da formação dos educadores no mundo contemporâneo.

Conforme Celani (2003:22) todo professor é capaz de "educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador". De acordo com Paulo Freire (1996:29), é necessário que todo professor seja um pesquisador, que busque por respostas e auxílio quando necessário, e que essa relação teoria-prática seja uma constante, pois,

(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Contudo, na maioria das vezes o *novo*, seja ele qual for, provoca estranhamento e muitas vezes resistência. Conforme aponta Celani (2004) a escola, de forma geral, reluta em aceitar desafios, e são os desafios que promovem transformações.

Entendo que a resistência dos educadores para enfrentar os desafios promovidos pelas mudanças na sociedade, parecem gerar estagnação no contexto educacional e conflitos entre escola e sociedade. É claro que, conforme mencionado anteriormente, os educadores necessitam de apoio e

formação adequada para que, assim, possam ter sucesso no enfrentamento desses desafios.

Celani (2004) sugere que os programas de formação de professores abordem a relação da pesquisa em educação e a ação da escola. Segundo a autora, teoria e prática devem caminhar juntas. Ou seja, os programas de formação precisam conhecer o contexto em que o professor está inserido atualmente para que, então, possam auxiliá-lo. Segundo Celani (2004: 9)

É necessário que a educação contínua ajude o professor a negociar contextos complexos e a entender a sala de aula como espaço heterogêneo cujos domínios culturais se sobrepõem.

Celani (2004) ao citar Stacey (1992) destaca a criatividade como importante elemento na busca pela resolução de conflitos ou tensões. A autora ressalta que a atividade criativa promove a busca por novos e diferentes caminhos, em substituição aos velhos e já conhecidos caminhos, que apesar de aparentemente mais seguros, servem apenas para nos auxiliar com aquilo que já é conhecido. Ou seja, conforme ressalta Stacey (apud Celani, 2004: 38) “um mapa antigo não tem utilidade quando o terreno é novo”, portanto, conforme afirma Celani (2004) para novos contextos, novos mapas mentais se fazem necessários. Assim como Morin (2000), Celani (2004) ressalta a importância do desenvolvimento de um saber capaz de lidar com as incertezas e instabilidades tão presentes no mundo. Conforme aponta Celani (2004:56) devemos compreender o ensino-aprendizagem “como uma série de atos de incerteza, na imprevisibilidade da sala de aula”.

Entendo, portanto, que os cursos de formação de professores devem ser reformulados e readaptados para que novos saberes possam ser construídos à luz de teorias que visem a prática da sala de aula em contexto atuais reais, e, portanto, inclusivos, incertos e desafiadores.

Capítulo 2

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo discutirei os fundamentos da abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa. Tendo a complexidade como a base da minha pesquisa, precisei escolher uma abordagem metodológica que levasse em consideração a complexidade dos fenômenos da vida e que permitisse um olhar para o todo e para as partes que compõe o fenômeno, foco desse estudo. Assim, descrevo, a seguir, a abordagem metodológica escolhida, o contexto desta pesquisa, os participantes e os instrumentos e procedimentos de geração e interpretação dos textos coletados.

2.1 A escolha metodológica: a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

A fim de atingir o objetivo descrito e tendo como base os princípios da complexidade, escolhi seguir as orientações metodológicas da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (doravante AHF) (van Manen, 1990, Freire, 2007, 2008, 2010) para esta pesquisa.

A importância que a AHF dá à experiência vivida, à procura de significados e à busca de sentido para ela, fez com que eu a escolhesse como a abordagem metodológica deste estudo. Além disso, a abertura que a AHF dá à pesquisa em si, não criando delimitações e regras que determinem o rumo desta e às diferentes interpretações que podem ocorrer sobre um mesmo fenômeno, vai ao encontro da minha visão de fazer pesquisa. Além disso, a AHF assim como a complexidade propicia um olhar não fragmentador dos registros textuais coletados e das experiências descritas pelos participantes desta pesquisa, além de não excluir elementos antagônicos e/ou não recorrentes. Ao refletir sobre a relação existente entre a AHF e a complexidade, posso afirmar que ambas são hologramáticas, pois levam em consideração a relação parte-todo, ambas são recursivas pois o processo de interpretação da AHF é recursivo, e ambas são dialógicas, pois na AHF os temas e subtemas mesmo antagônicos dialogam e fazem parte da constituição do fenômeno

Assim, AHF e a complexidade permitiram um olhar para o todo e para as partes do fenômeno pesquisado, possibilitando assim uma maior compreensão acerca do fenômeno. Tanto sob a perspectiva da AHF quanto da complexidade, entendo que a minha interpretação dos registros textuais coletados é uma possibilidade entre tantas outras possíveis e que jamais poderei alcançar a totalidade da essência de um fenômeno, pois novas vivências e outros olhares podem promover diferentes interpretações.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica deriva de duas vertentes filosóficas: *hermenêutica*, termo originalmente teológico e que, no século XIX, Dilthey vinculou à sua filosofia da “compreensão vital”⁵ e *fenomenologia*, termo criado pelo filósofo Lambert, no século XVIII, designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência (Japiassú e Marcondes, 2006).

A corrente filosófica *fenomenologia* foi fundada por Husserl no início do século XX, e visava estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa (Japiassú e Marcondes, 2006). Já a hermenêutica, segundo Hermann (2002: 15), deriva da tradição humanística relacionada à interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à

⁵ As formas da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito.

filosofia clássica. Conforme a autora, com base em Palmer (1989) o uso mais remoto desse termo é provavelmente do ano de 1654.

De acordo com Hermann (2002), a hermenêutica aparece nos estudos de Dilthey, Martin Heidegger, discípulo de Husserl, e Hans-Georg Gadamer. Tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia influenciaram os trabalhos de Heidegger e Gadamer, assim como o de outros filósofos como, por exemplo, Ricoeur e van Manen, os quais serão citados posteriormente. A hermenêutica busca a interpretação de experiências humanas (fenômenos), por meio da linguagem textualizada.

Segundo Moustakas (1994: 9), a hermenêutica envolve a arte de ler *textos*⁶, até que a intenção e o significado sejam entendidos e a interpretação desses textos revele o fenômeno. Os *textos* são registros escritos dos discursos, dos gestos ou de qualquer manifestação que contenha uma mensagem, de maneira que o significado e a intenção oculta das palavras sejam compreendidos. Conforme Moustakas (1994: 10), “a interpretação revela o que está por trás do fenômeno”.

Para Gadamer (1976, *apud* Moustakas, 1994: 10) devemos deixar os preconceitos de lado e escutar “o que o texto nos diz”⁷ e, para isso, devemos conhecer as pessoas que vivem o fenômeno, suas histórias e suas experiências, a fim de chegarmos à constituição do fenômeno pesquisado.

van Manen (1990: 5) denomina este conhecimento profundo do ser de *ato de cuidado*⁸, o que pode, de acordo com a perspectiva do autor, ser interpretado pela atitude de tentar compreender e conhecer o outro, de procurar saber o que o outro pensa, quais foram suas experiências etc. Dessa forma, o *ato de cuidado* significa, portanto, *se importar com o outro*.

A fenomenologia, por sua vez, busca a compreensão da essência das experiências humanas (fenômenos) por meio da descrição dessas experiências. Com base em Bello (2004), farei uma breve explicação etimológica da palavra *essência*, com o intuito de indicar o significado que esta tem para a fenomenologia. A palavra *essência* deriva do latim e corresponde à palavra grega *eidos*, de onde deriva a palavra *ideia*. Em grego, *ideia* é o que

⁶Abordarei adiante a definição de *textos* mais detalhadamente.

⁷Tradução minha para “what the text says to us”.

⁸Tradução minha para “caring act”

conseguimos captar através do pensamento. Em latim, *ideia* é o que podemos captar do sentido das coisas, da sua essência (Bello, 2004). Para Husserl (1982), nós conseguimos captar, apreender a *essência* das coisas de onde deriva a *ideia* que temos delas.

Baseado em Husserl (1982), van Manen (1990: 10) define essência como “(...) aquilo o qual faz alguma coisa ser o que é e que sem o qual não poderia ser o que é”⁹. A *essência* de um fenômeno é constituída por temas e esses temas são compostos por outros elementos constitutivos do fenômeno, que são os subtemas e as subdivisões dos subtemas, e assim sucessivamente.

A hermenêutica busca a compreensão pela interpretação, enquanto que a fenomenologia busca a descrição dos fenômenos humanos. Para van Manen (1990) a junção da hermenêutica com a fenomenologia abre caminhos para a compreensão da essência do fenômeno pesquisado a partir da sua descrição e posterior interpretação.

Nas palavras de van Manen (1990: 180):

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena.

A partir da leitura de van Manen (1990) e de Ricoeur (1986) Freire (2010: 23) propõe a abordagem hermenêutico-fenomenológica, utilizando-se do hífen com o objetivo de “ressaltar o caráter indissociável que percebo na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana”.

O objetivo da AHF é, segundo Freire (2007, 2008, 2010) compreender a essência do fenômeno da experiência humana por meio de sua descrição e da interpretação, a partir da perspectiva de quem os vive. Entretanto na busca pela essência do fenômeno, a AHF não têm a pretensão de encontrar a verdade única e sua completude, pois conforme afirma Gadamer (1984:57):

We can never be sure, and we have no proofs, of rightly understanding the individual utterance of another.

⁹ Tradução minha para “*that which makes a some- “thing” what it is – and without which it could not be what it is*”.

van Manen (1990: 18) também ressalta este aspecto ao afirmar que:

To do hermeneutic phenomenology is to attempt to accomplish the impossible: to construct a full interpretive description of some aspect of the lifeworld, and yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal.

Na AHF, a descrição e a interpretação são realizadas a partir de *textos*, ou seja, da *textualização* das experiências vividas. Esses *textos* correspondem aos registros das experiências vividas e são gerados nos contextos onde elas ocorrem. Na abordagem hermenêutico-fenomenológica, a escrita é considerada o ponto chave da pesquisa. Segundo Ricoeur (2002: 127), “chamamos de texto todo discurso fixado pela escrita”. Segundo o autor, um *texto* é o registro escrito do discurso, é tudo que é expresso e que tenha sentido às pessoas, sejam gestos ou qualquer manifestação que tenha uma mensagem e que possa ser compreendida. Ricoeur (2002) cita ainda a importância de ser fiel ao discurso no momento de transformá-lo em texto escrito. Segundo Ricoeur (2002: 128):

(...) el texto es un discurso fijado por la escritura (...) la fijación por la escritura se produce en el lugar mismo del habla, es decir, en el lugar donde el habla habría podido aparecer. Nos podemos preguntar entonces si el texto no es verdaderamente texto cuando no se limita a transcribir un habla anterior, sino cuando inscribe directamente en la letra lo que quiere decir el discurso.

Conforme, mencionado anteriormente, é por meio dos *textos* que descrevemos e interpretamos um fenômeno. Nesse sentido, para Ricoeur (2002:144), “interpretar é tornar o caminho do pensamento aberto pelo texto, colocar-se no caminho para a interpretação do texto”¹⁰. A interpretação é, portanto, a busca de significados e sentidos que se manifestam por meio de palavras, ou seja, pela escrita. Dessa forma, fica evidente a importância da textualização na abordagem hermenêutico-fenomenológica, uma vez que a textualização da experiência permite que o pesquisador possa voltar e reler o que foi registrado sempre que necessário. Além disso, esse *revisitar* permite

¹⁰ Tradução minha para: “interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto”.

que o pesquisador busque por recorrências e confirmações acerca de suas interpretações. Isto é o que van Manen (1990: 27) chama de *ciclo de validação*:

(...) a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience. This is sometimes termed the validating circle of inquiry.

Por meio do ciclo de validação, o pesquisador pode retornar aos textos sempre que necessário, sem se basear somente em lembranças. Isso permite que pesquisador fundamente sua interpretação, aproximando-se o melhor possível dos sentidos dados pelos participantes, legitimando as interpretações e proporcionando um entendimento maior sobre o fenômeno e sua essência.

O ciclo de validação é um processo que acontece durante e após o *processo de tematização* o qual busca a essência, a constituição do fenômeno (van Manen, 1990). No *processo de tematização*, o pesquisador busca identificar as *unidades de significado* que emergem dos textos a fim de apreender, segundo van Manen (1990), o significado do texto. Unidades de significado são as palavras e expressões que emergem dos textos durante a leitura dos textos, a qual é feita tendo como guia a pergunta de pesquisa.

Com base em van Manen (1990), Freire (2007) propõe a *sistematização* desse processo, por meio da qual as unidades de significado que emergem devem passar por etapas de refinamento, as quais envolvem várias leituras e releituras do texto original e das unidades que emergiram, de forma a reagrupá-las, sempre que possível, por similaridade, ressignificando assim seus significados.

O quadro, a seguir, ilustra a sistematização proposta por Freire (2007), para operacionalizar o processo de tematização:



Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007)

O agrupamento, cada vez mais refinado e definido por um número reduzido de palavras, leva o pesquisador aos *temas* que constituem o fenômeno, ou seja, às suas essências. Segundo Freire (2012: 9) os temas hermenêutico-fenomenológicos “expressam como se constitui e o que está envolvido na experiência interpretada, fornecendo, em última instância, sua estrutura, sua essência”.

Nesse sentido, é importante que, ao chegar aos temas, o pesquisador retorne ao texto original para verificar se as relações e agrupamentos realizados ao longo do processo são pertinentes, e se a interpretação é condizente e coerente. O constante retorno ao texto original permite a manutenção de um fio condutor – um ciclo de validação - durante o processo de interpretação do pesquisador. Conforme ressalta Freire (2012: 9):

Identificar e articular temas não se constitui, portanto, em uma tarefa fácil ou atingível, imediatamente, após poucas leituras; ao contrário, requer tempo, aprofundamento e, não raro, distanciamento dos textos, até que seja possível entrar em sintonia com eles e, em fim, compreender o significado implícito.

Julgo importante ressaltar que a interpretação que se pode chegar acerca de um determinado fenômeno é, segundo van Manen (1990), somente uma possibilidade dentre tantas outras, pois conforme o autor, cada participante e leitor têm sua historicidade e cada contexto sua especificidade, de modo que, cada experiência é única e não se reproduz nunca da mesma forma. Nesse sentido, Freire (2012: 11) ressalta:

(...) os procedimentos de refinamento, ressignificação e nomeação de temas estão naturalmente marcados pela ótica desse pesquisador que, portanto, não tem a pretensão de apresentar uma interpretação única e final para o fenômeno que investiga, ou melhor, para uma manifestação desse fenômeno. Sua postura interpretativa é, no entanto, a de revelar *uma* interpretação possível que, como tal, precisa ser documentada para que se mostre consistente e viável. Ela está, contudo, aberta a outras interpretações igualmente possíveis, por parte de quem possui outro referencial de experiências vividas: esse pesquisador poderá ter uma visão mais ou menos refinada da essência do fenômeno em foco.

Podemos encontrar algumas semelhanças entre fenômenos afins, porém precisamos ter a clareza de que eles nunca serão completamente iguais, pois conforme afirma Ifa (2006: 59), com base em van Manen (1990), temas “são únicos, singulares e pertinentes a um fenômeno específico da experiência humana”.

De acordo com van Manen (1990) os temas podem ser nomeados por meio de frases curtas ou expressões, Freire (2007) no entanto sugere o uso de substantivos para a nomeação dos temas de um fenômeno. A autora entende que o uso de substantivos traz a ideia de completude, de maior refinamento quando comparada ao uso de expressões proposta por van Manen (1990). Freire (2007) argumenta que a ideia de maior refinamento se aproxima mais à essência de um fenômeno. Assim, nesta pesquisa nomeio os temas com o uso de substantivos (Freire, 2007).

A representação gráfica do fenômeno com seus temas e subdivisões sofreu algumas alterações nos últimos anos. As primeiras pesquisas realizadas com a abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ifa, 2006; Polifemi, 2007; Perez, 2008; César, 2008 e outros) utilizaram um organograma como forma de representação do fenômeno, conforme observa-se a seguir:

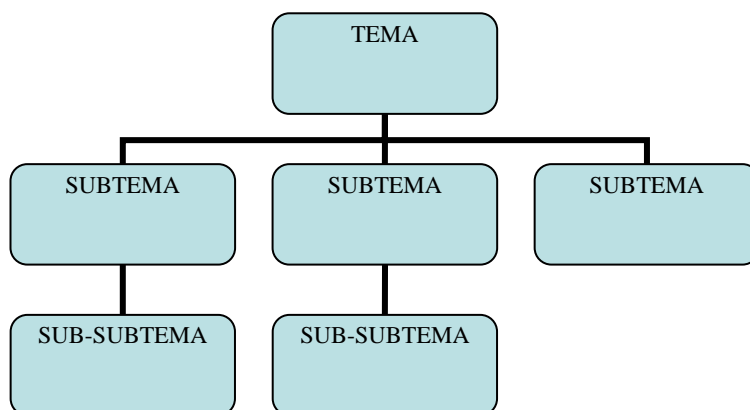


Figura 1: Representação gráfica do fenômeno em forma de organograma

No entanto, esta forma de representação gráfica do fenômeno passou a gerar questionamentos no grupo de pesquisas sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica, o GPeAHF/CNPq, pois o mesmo sugere haver alguma hierarquia entre os elementos do fenômeno e esta ideia não condiz com os princípios da abordagem. Além disso, sua forma rígida não permite a visualização de conexões entre os elementos e reorganização constante, característica presente em sistemas complexos, conforme os princípios da complexidade já descritos anteriormente. Iniciou-se então a uma série de discussões sobre a formatação mais condizente com a abordagem metodológica. Foi então que, após as discussões do grupo de pesquisa GPeAHF, Rezende (2010) apresentou em seu trabalho de doutorado a representação do fenômeno em forma de um rizoma, conforme ilustro abaixo:

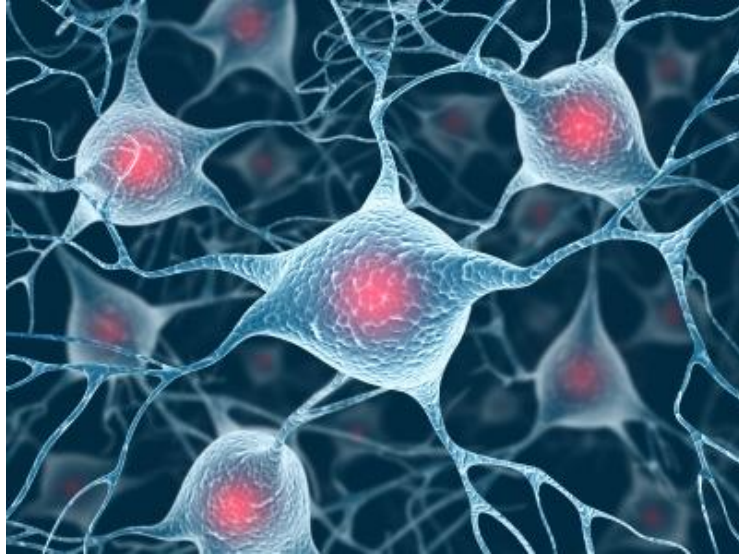


Figura 2: Rizoma

A imagem do rizoma permite que o leitor possa ter a ideia de movimento, de reorganização, de reestruturação, de articulação, de conexão entre as partes componentes do fenômeno, sendo mais coerente assim, com a abordagem hermenêutico-fenomenológica e com os fundamentos da complexidade.

Nesta pesquisa, utilizarei, portanto, a representação gráfica do rizoma para ilustrar o fenômeno pesquisado, pois penso que assim como em um rizoma, os elementos que compõem o fenômeno podem ser modificáveis, reconstruídos, conectáveis e com múltiplas entradas e saídas (Deleuze e Guattari, 2004:33).

Após explicar brevemente como será a representação gráfica do fenômeno e a razão desta escolha, passarei a seguir, a detalhar o contexto, os participantes e os instrumentos e procedimentos de geração dos textos.

2.2 Contexto e participantes

Participaram desta pesquisa, dezoito professores de língua inglesa (dezessete do sexo feminino e um do sexo masculino) que atuam em escolas regulares do Estado de São Paulo, sendo doze professores da rede pública e seis professores de escolas particulares. Todos os professores possuem licenciatura e lecionam a disciplina Língua Inglesa em escolas regulares que atendem alunos com NEE. Dos dezoito professores participantes, cinco lecionam há mais de 20 anos e possuem alunos com NEE há mais de 10 anos, e um deles leciona há mais de dez anos e possui alunos com NEE há cinco anos. Os demais não responderam esses questionamentos.

Julgo interessante citar a dificuldade que enfrentei na busca por participantes desta pesquisa. Muitos professores não quiseram participar alegando falta de tempo, e muitos confirmaram a participação, mas até hoje não me enviaram os relatos.

Acredito que a falta de informação pelo assunto gere muita insegurança e medo de exposição. Afinal, num contexto que se afirma como *inclusivo*, espera-se que o professor atuante tenha conhecimento sobre inclusão e como se dá o processo de inclusão realmente. Espera-se também que o professor seja conhecedor das várias NEE encontradas em um ambiente educacional inclusivo. Assim sendo, o professor sente-se, por sua vez, responsável e como assumir então, mesmo que em uma pesquisa anônima, sua falta de conhecimento e despreparo? Muito complicado para muitos desses professores, imagino.

2.3 Instrumentos e procedimentos de geração dos textos.

Aguardei quase dois anos por um maior número de participantes e consegui ao final desse tempo, iniciar o procedimento de interpretação dos relatos gerados com dezoito professores participantes.

Assim, solicitei aos participantes que elaborassem um relato sobre suas vivências com alunos com NEE. Não foi feita nenhuma pergunta aos participantes, assim como não foi delimitado o tamanho do relato e nem a quantidade de tópicos que deveriam ser abordados. A única solicitação colocada aos participantes foi: *escreva um relato sobre sua vivência com alunos com necessidades educacionais especiais*. Alguns participantes (cinco professores) responderam também um questionário aberto sobre suas experiências com alunos com NEE na escola regular. A geração dos textos foi realizada ao longo do ano de 2011 e 2012.

Alguns textos gerados contemplavam as informações necessárias para responder minha pergunta de pesquisa. Porém, outros textos relatavam apenas algumas informações. Diante disso, elaborei o seguinte questionário e encaminhei a alguns professores:

- 1) Como foi ou é sua convivência com alunos com NEE?
- 2) Como é o comportamento desses alunos na sala de aula?
- 3) Como você se relaciona com eles?
- 4) Como eles se relacionam com os colegas?
- 5) Quais atividades eles executam durante a aula?
- 6) Como são essas atividades?
- 7) Esses alunos fazem alguma atividade diferenciada da dos colegas e caso façam, como eles reagem?
- 8) Como você se sente com relação ao desenvolvimento/aprendizado desses alunos?
- 9) Há envolvimento da família deles com a escola? Se sim, como?
- 10) Você tem apoio da escola? Se sim, qual? Como?

- 11) Você tem auxílio no preparo das aulas para esses alunos? Se sim, qual? Como?
- 12) Você tem orientação de algum profissional especializado nas necessidades educacionais especiais de seus alunos? Se sim, qual e como se dá essa orientação?

Após a leitura e releitura dos relatos e questionários, percebi que necessitava de mais algumas informações sobre o perfil dos participantes, como por exemplo, há tempo que lecionam a língua inglesa e há quanto tempo possuem alunos com NEE em suas salas de aula. Enviei um e-mail aos participantes solicitando tais informações, porém somente seis participantes responderam os questionamentos.

Os professores participantes relataram as seguintes NEE como existentes em suas salas de aula: dificuldade visual, síndrome de down, atraso mental, dificuldade auditiva, dificuldade motora, dislexia, TDAH (transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), déficit de atenção, síndrome da disautonomia familiar ou síndrome de Riler-Day, dificuldade de comunicação, hidrocefalia, dificuldade de aprendizagem, cegueira, esclerose e autismo.

Alguns professores relatam ter alunos que não possuem diagnóstico fechado e os professores tentam descrever as dificuldades desses alunos baseados nas características físicas, nas características de aprendizagem e no comportamento dos mesmos em sala de aula.

2.4 Procedimentos de interpretação dos textos

Após ter recebido todos os questionários e relatos das experiências dos professores, iniciei a interpretação dos textos seguindo o processo de tematização da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990; Freire, 2007), tendo como guia a seguinte pergunta de pesquisa: *Qual a constituição do fenômeno a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo?*

Assim sendo, identifiquei as unidades de significado que emergiam dos textos gerados, agrupando-as por similaridade. Depois, verifiquei a recorrência de tais unidades de significado e procurei agrupá-las novamente, associando-as. Observei, também, os significados não recorrentes a fim de compreender sua importância para o fenômeno. Procedi desta forma até chegar aos temas do fenômeno pesquisado, ou seja, sua essência. Durante esse processo, retornei constantemente aos textos originais para realizar, dessa forma, a validação e confirmação das interpretações operacionalizando o ciclo de validação (van Manen, 1990) descrito anteriormente.

A fim de ilustrar o processo de tematização, compartilho a seguir, um trecho gerado e o procedimento realizado. Na 1ª coluna do quadro encontra-se o *texto original*, na 2ª coluna as *unidades de significado* que emergiram dos textos e na 3ª coluna encontra-se o *refinamento das unidades de significado* da 2ª coluna.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna
<p>A convivência com o aluno dependerá sempre do grau de necessidade de cada um deles. Alguns são mais fáceis que outros a convivência. Quando digo isso, levo em consideração que tenho além do aluno com necessidades especiais mais vinte nove alunos, que necessitam de minha atenção. Assim, quando os 29 alunos podem trabalhar dentro de uma autonomia, cuidado do aluno com necessidade especial. Claro, que, o tempo é curto demais para dar atenção necessária a esse aluno.</p>	<p>dependerá sempre do grau de necessidade</p> <p>Alguns são mais fáceis que outros</p> <p>tenho além do aluno com necessidades especiais mais vinte nove alunos,</p> <p>necessitam de minha atenção</p> <p>quando os 29 alunos podem trabalhar</p> <p>cuido do aluno com necessidade especial.</p> <p>o tempo é curto demais para dar atenção necessária a esse aluno.</p>	<p>grau de necessidade</p> <p>alguns são mais fáceis</p> <p>além do aluno com NEE mais vinte e nove alunos</p> <p>necessitam minha atenção</p> <p>cuido do aluno com NEE</p> <p>dar atenção ao aluno com NEE</p>

Figura 3: Exemplo do processo de tematização

Esse processo de refinamento e ressignificação dos textos me permitiu voltar aos textos sempre que necessário, com o objetivo de confirmar as unidades de significado que iam emergindo, efetivando assim o ciclo de validação.

Capítulo 3

A INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

Tendo como fio condutor desta pesquisa a complexidade e a abordagem metodológica da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, além dos fundamentos teóricos expostos no Capítulo de Fundamentação Teórica, farei, neste capítulo, a descrição e interpretação dos textos gerados, buscando a compreensão do fenômeno *a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo*.

Ao seguir o processo de tematização descrito anteriormente, três temas foram revelados como constitutivos do fenômeno: *desafios*, *emoções* e *apoio*. Esses temas compõem a *essência* do fenômeno pesquisado. Cada tema revelado é, por sua vez, constituído por suas subdivisões que podem ou não estar ligados a outros temas ou as subdivisões deste mesmo fenômeno.

Todos os temas e suas subdivisões do fenômeno pesquisado serão descritos e interpretados a seguir.

Julgo importante ressaltar que, conforme já mencionado anteriormente, a interpretação de um fenômeno de acordo com a abordagem hermenêutico-fenomenológica pode variar conforme o contexto e a historicidade dos participantes e do leitor. Dessa forma, a interpretação que os leitores acompanharão a seguir é somente uma dentre outras possibilidades.

O primeiro tema que descreverei é o tema Desafios.

3.1 Desafios

Como muitos podem imaginar, um contexto inclusivo e a falta de informações sobre o assunto sugerem o aparecimento de desafios. Este foi um dos temas que emergiram dos textos redigidos pelos participantes desta pesquisa.

Os desafios na educação inclusiva são muitos. A maioria dos professores ainda precisa de formação adequada na graduação e também na formação continuada. Os cursos de graduação pouco oferecem em termos de conteúdo sobre educação inclusiva. Em alguns cursos, podemos encontrar no último ano da graduação e, geralmente, por um semestre, uma disciplina sobre libras. As outras inúmeras NEE não são abordadas nos cursos e, mesmo que o professor não necessite construir conhecimento aprofundado acerca de todas elas, o mínimo de informação sobre as NEE é necessário, para que, desta forma, o professor seja capaz de fazer um possível encaminhamento de um aluno ou ainda, ter melhores condições de discutir e compartilhar conhecimento com seus colegas e profissionais especializados em NEE.

A seguir, apresento os desafios que emergiram dos textos gerados. Esses *desafios* estão relacionados à *atenção*, às *classes* e ao *despreparo*. O subtema *atenção* refere-se a dar atenção aos alunos com NEE e o subtema *classes* refere-se às classes lotadas da escola regular.

Já o subtema *despreparo*, está relacionada a falta de preparo desses professores para lidar com dos alunos com NEE. Ou seja, o professor relata nos textos coletados a falta de preparo e conhecimento acerca das NEE e do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Listarei a seguir alguns excertos que ilustram o tema *desafios* e posteriormente exemplificarei os subtemas *atenção*, *classes* e *despreparo*.

Assim, relaciono a seguir um excerto que ilustra o tema *desafios*:

A convivência com o aluno dependerá sempre do grau de necessidade de cada um deles. Alguns são mais fáceis que outros a convivência. Quando digo isso, levo em consideração que tenho além do aluno com necessidades especiais mais vinte nove alunos, que necessitam de minha atenção. Assim, quando os 29 alunos podem trabalhar dentro de uma autonomia, cuido do aluno com necessidade especial. Claro, que, o tempo é curto demais para dar atenção necessária a esse aluno. (Professora Gilda)¹¹

No excerto acima entendo que o *desafio* estava relacionado ao fato da professora precisar dar atenção especial aos alunos com NEE e não conseguir, visto que as salas são numerosas e o tempo da aula é curto demais.

No trecho a seguir, entendo que o *desafio* está relacionado a atenção que a professora gostaria de oferecer à aluna, mas que infelizmente não consegue devido ao ritmo intenso das aulas.

(...) tenho dificuldades imensas em trabalhar com alunos com necessidades especiais, pois muitas vezes em meio a tanta correria esqueço que eles merecem um tratamento diferenciado. (Professora Valéria)

Conforme consta no o Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 3), já mencionado na no Capítulo 1, toda escola deve contar com profissionais especializados, para que estes possam auxiliar os professores das classes comuns.

Apesar do suporte necessário aos professores e à escola constar no documento oficial citado, a realidade é outra e a carência de informações é grande, fazendo com que os professores sintam-se despreparados e abandonados com razão.

Conforme já mencionado no Capítulo 1, a inclusão de alunos com NEE no ensino regular foi determinada pelo governo, sem que este pudesse ter preparado a priori todos os professores e as escolas (Brasil, 2001: 2).

Assim, professores, equipe pedagógica e as escolas precisaram se adaptar às novas demandas. Em classes já muito lotadas, em média 40 alunos

¹¹ Todos os excertos citados nesta pesquisa estão idênticos à forma com que foram redigidos e todos os nomes são fictícios.

por classe na rede pública, alunos com NEE foram inseridos, em um desejável contexto inclusivo. Muitos desses alunos com NEE apresentam diagnóstico médico ou de um especialista, atestando e discriminando sua necessidade educacional especial, o que facilita o auxílio de profissionais especializados (quando existe algum) para com professores de classe. Porém alguns alunos não apresentam diagnóstico, apesar de apresentarem características de alunos com NEE.

Seja por resistência da família ou por falta de condições financeiras para obter um diagnóstico médico, muitos alunos, apesar de apresentarem desenvolvimento não adequado à faixa etária e características de aprendizagem diferenciadas, não apresentam à escola um diagnóstico sobre sua necessidade educacional especial.

Assim, professores têm em suas salas de aula, alunos com NEE com diagnósticos e alunos sem diagnósticos, mas que apresentam algum tipo de comprometimento que interfere em seu próprio aprendizado. Diante deste cenário inclusivo, surgiram desafios. Esses desafios, contudo, podem ser entendidos como algo que desestabiliza a ordem para promover uma organização..

Segundo Morin (2007:63) “é desintegrando-se que o mundo se organiza”. Segundo o autor, o universo é composto por ordem, desordem e organização e não se pode eliminar o acaso, a incerteza e a desordem.

Precisamos, segundo Morin (2007) viver e lidar com a desordem. Ao definir o que é ordem, Morin (2007:89) afirma que ordem é “tudo que é repetição, constância, invariância” e que desordem é “tudo que é irregularidade, acaso, imprevisibilidade”. Em um mundo em constante ordem, não haveria evolução, criação.

Assim, ao pensarmos a escola como sistema complexo, podemos concluir que uma sala de aula em constante ordem não oferece espaço para evolução, inovação e criação.

Os desafios aos quais os professores são expostos em um contexto de inclusão educacional, podem promover mudanças positivas no grupo. Segundo o autor, a desordem é necessária em certas condições e em certos casos para que a ordem seja produzida. Com base nisso, entendo que os conflitos que aparecem em sala de aula inclusiva podem promover o diálogo entre as

diferenças, permitindo, com isso, que os alunos desenvolvam confiança em si próprios e respeito aos valores dos outros.

Muitas vezes, ao se deparar com a desordem em sala de aula, o professor pode pensar que seu trabalho está perdido ou que não atingirá os objetivos traçados. Porém, na complexidade, deve-se compreender que um momento de desordem pode proporcionar a organização de algo de uma maneira diferente ou até mesmo mais produtiva.

Ao refletir sobre o contexto educacional inclusivo e o contexto da aula de Língua Inglesa, penso que o professor deve adotar uma postura de maior aceitação acerca das diferentes características de aprendizagem de seus alunos. Sendo a escola um sistema complexo, instável, imprevisível e onde a ordem e desordem convivem, as diferenças estarão sempre presentes e dessa interação entre opostos emergirá, por meio da “autopoiese”, uma nova organização do sistema que poderá promover o desenvolvimento de todos os alunos. Ao aceitar os conflitos e a desordem na sala de aula, levamos em consideração a multiplicidade e a unicidade de todos os elementos do sistema, não negando as contradições e promovendo a relação dialógica entre todas as partes do sistema.

Nós, professores, devemos entender que a desordem é necessária para a organização do sistema. Pode-se dizer que a desordem impulsiona os indivíduos a se organizarem e a usarem sua criatividade de forma produtiva. Por outro lado, entendo também que sem formação e preparo adequados, os professores podem ter dificuldade em compreender os desafios expostos como possibilidade de criação, produção, evolução.

Entretanto, contextos inclusivos serão cada vez mais presentes e constantes (Glat, 2007) e torna-se urgente pensarmos em alternativas mais possíveis e de aceitação dos conflitos e desafios.

Dentre os *desafios* que emergiram dos textos gerados, alguns estão relacionados ao subtema *atenção*, os quais exponho a seguir:

A convivência com o aluno dependerá sempre do grau de necessidade de cada um deles. Alguns são mais fáceis que outros a convivência. Quando digo isso, levo em consideração que tenho além do aluno com necessidades especiais mais vinte e nove alunos, que necessitam de

minha atenção. Assim, quando os vinte e nove alunos podem trabalhar dentro de uma autonomia, cuido do aluno com necessidade especial. Claro, que, o tempo é curto demais para dar atenção necessária a esse aluno. (Professora Gilda)

Os alunos de inclusão, em sua maioria exigem que a atenção não somente de professores, mas de todos esteja voltada para ele. (Professora Lúcia)

Como auxiliar esses jovens, quando somos despreparados, quando temos tantos alunos dentro da mesma sala e inclusive problemas disciplinares e de aprendizado? Difícil! (...) Apesar de procurar dar o melhor de mim, é uma situação extremamente difícil. (...) Gostaria de dar mais atenção a ela, mas não consigo, ainda mais com apenas uma aula semanal. (Professora Helena)

(...) tenho dificuldades imensas em trabalhar com alunos com necessidades especiais, pois muitas vezes em meio a tanta correria esqueço que eles merecem um tratamento diferenciado. (Professora Valéria)

Nesses excertos identifico o subtema *atenção*, o qual refere-se à atenção aos alunos com NEE. Conforme as palavras destacadas, entendo que esses professores entendiam que dar atenção aos alunos com NEE era um *desafio* diante do contexto inclusivo relatado.

Além do subtema *atenção*, destaco nos excertos, a seguir, o subtema *classes*, o qual está relacionado às classes numerosas. Entendo que lidar com classes lotadas, nas quais se encontram alunos com NEE é para esses professores também um *desafio*:

A convivência com o aluno dependerá sempre do grau de necessidade de cada um deles. Alguns são mais fáceis que outros a convivência. Quando digo isso, levo em consideração que tenho além do aluno com necessidades especiais mais vinte e nove alunos, que necessitam de minha atenção. Assim, quando os vinte e nove alunos podem trabalhar dentro de uma autonomia, cuidando do aluno com necessidade especial. Claro, que, o tempo é curto demais para dar atenção necessária a esse aluno. (Professora Gilda)

Os alunos de inclusão, em sua maioria exigem que a atenção não somente de professores, mas de todos esteja voltada para ele. As dificuldades encontradas pelo professor especificamente é ter que lidar

com classes superlotadas e manter uma atenção especial para o aluno que requer muitos cuidados. (Professora Lúcia)

Como auxiliar esses jovens, quando somos despreparados, quando tenho tantos alunos dentro da mesma sala e inclusive problemas disciplinares e de aprendizado? Difícil! (...) Apesar de procurar dar o melhor de mim, é uma situação extremamente difícil. (...) Gostaria de dar mais atenção a ela, mas não consigo, ainda mais com apenas uma aula semanal. (Professora Helena)

Outro desafio que emergiu dos textos desses professores é o subtema *despreparo*. A interpretação dos textos revelou que um dos desafios desses professores é a necessidade de conhecimento acerca das NEE e do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Apresento, a seguir, os excertos que ilustram o subtema *despreparo*:

(...) trabalhei com um aluno com dificuldade visual, na ocasião ele estava cursando o nono ano do ensino fundamental. Foi uma experiência muito difícil, pois nunca tinha me deparado com uma situação como essa e não tinha noção alguma do que fazer e como fazer. (Professor João)

Ultimamente tenho perguntado a eles se eles entenderam o que eu expliquei, se estão gostando da aula, mas não tenho tido resultado. O que tenho de diferente em minhas aulas não é fruto de estudo ou de preparo pois na verdade não os tivemos. (...) Com salas super lotadas, problemas de indisciplina, problemas de aprendizagem, alunos com necessidades especiais e despreparo para trabalhar com estes alunos, o que podemos fazer? (...) (Professora Valéria)

A inclusão foi instaurada sem que no entanto os professores fossem preparados para acolher essas crianças e jovens. Em momento algum recebi alguma instrução ou orientação. Acabo agindo pelo instinto humano e pelo amor ao aluno. Entretanto isso é muito pouco. (Professora Helena)

Gostaria muito de ter alguém com mais experiência com essas crianças para um orientação direcionada. (Professora Amanda)

Acho que falta uma organização melhor para atendermos os alunos com necessidades especiais, pois nós, os professores, no meu caso, de inglês, não estamos preparados para lidar com eles. (Professora Mônica)

Tenho uma irmã com Síndrome de Down com 29 anos (...) Além disso, também trabalhei como arte-educadora com pessoas com deficiências físicas e mentais. (...) Eu preparava as aulas e atividades com base no meu conhecimento prévio, devido a minha experiência profissional e pessoal, mas senti falta de mais preparo. (Professora Joelma)

Além do problema da fala, ela escreve palavras que não fazem sentido e eu não sei como ajudá-la. (Professora Alana)

(...) Ele fazia aulas para deficientes visuais em outra cidade e por isso às vezes perdia as aulas regulares (...) eu gravava minhas explicações gramaticais ou sobre a estrutura da Língua Inglesa para ele. Foi um período de aprendizado muito mais para mim do que para ele. (Professora Luciana)

Não fui preparada para trabalhar com alunos com necessidades especiais e não sei como tratá-los. (...) deparei-me com três alunos com necessidades especiais, um deles é totalmente esclerosado, um outro aluno fica o tempo todo pintando, às vezes abre o caderno de inglês, às vezes não, no caso desse aluno peço que sente com alguém para fazer a lição, no caso do outro aluno nem isso posso pedir e não sei o que fazer com ele. (Professora Catarina)

A fala da professora Valéria exemplifica não só o subtema *despreparo*, mas também ilustra o subtema *classes*, quando menciona as classes superlotadas com alunos com NEE. Entendo que todos os elementos do fenômeno estão conectados, conforme aponta Morin (2007) quando se refere à relação parte e todo. Sob a perspectiva da complexidade, as partes e o todo estão interligados, como no princípio hologramático, apresentado por Morin (2007).

Nesses trechos apresentados, fica clara a falta de conhecimentos dos professores acerca do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Eles sentem-se despreparados e sem condições para lidar com as diferentes necessidades especiais que encontram na sala de aula. Parece que o contexto

escolar ainda tem muito que evoluir para se tornar, de fato, inclusivo. Conforme ressalta Glat e Blanco (2007:16):

(...) para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem.

Conforme já mencionado cabe à escola a responsabilidade de se reestruturar e de se adaptar para atendimento educacional adequado a todos (Brasil, 2001: 3). No entanto as escolas demonstram grande dificuldade em cumprir essas determinações. Entendo que o não cumprimento dessas leis se deve ao fato de que não existe formação adequada para todos os profissionais da área de educação, os quais necessitam, urgentemente, de apoio e oportunidades para que possam se adequar à proposta atual de escola inclusiva.

Na realidade, existem professores que tentam adaptar suas práticas de sala de aula (como podemos observar nos excertos apresentados das professoras Valéria, Helena, Joelma e Luciana) e com isso buscam atingir alunos com necessidades educacionais especiais. O fato é que, como essas professores não construíram conhecimento específico sobre o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, elas não se sentem seguras a respeito da eficácia e adequabilidade de suas práticas de ensino. Todos os professores têm o direito de receber apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional, através de cursos de formação e educação continuada, os quais devem abordar o ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (Mittler, 2003).

Conforme aponta Glat (2007:188), desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que atendam aos alunos com NEE é mais que um desafio, é a base da docência comprometida com uma educação ética de boa qualidade para todos. Faz sentido que diante de todos os desafios aqui expostos por meio dos textos dos professores participantes, emoções aflorem. O próximo tema que emergiu dos textos foi emoções, o qual será abordado a seguir.

Contudo, antes de passar ao próximo tema, represento graficamente o tema *desafios* da seguinte maneira:

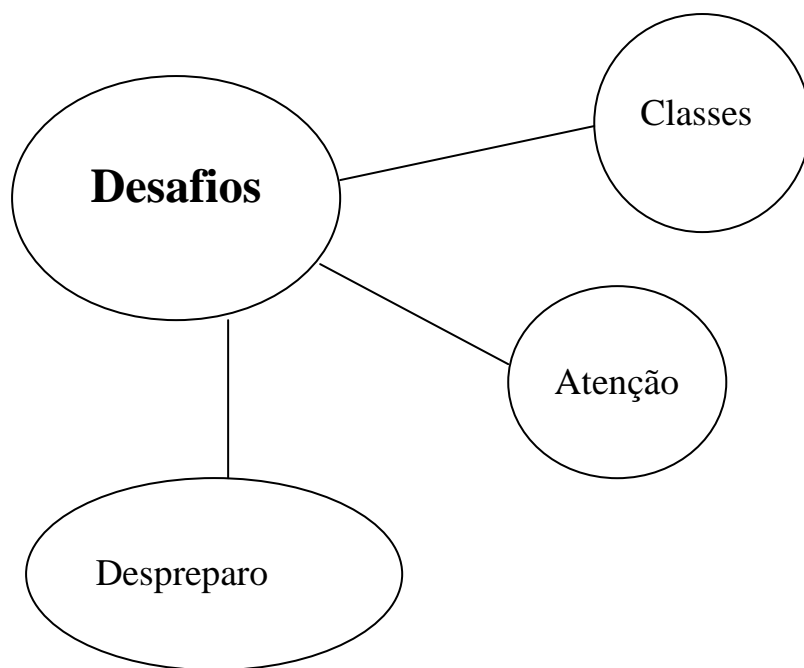


Figura 4: O tema *desafios* e seus subtemas.

3.2 Emoções

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra *emoção* significa um “*abalo moral ou afetivo; perturbação, geralmente passageira, provocada por algum fato que afeta o nosso espírito (boa ou má notícia, surpresa, perigo)*”. Partindo desta definição de emoção, entendo que os relatos dos professores estão repletos de emoção, conforme exemplificarei em breve, e ao interpretar os textos, relacionei ao tema *emoção* três subtemas que foram evidenciados pelos textos: *angústia*, *satisfação* e *incapacidade*.

Pela interpretação dos textos, emergiu para mim a *satisfação* que alguns professores relataram sentir ao lidar com alunos com NEE e a *angústia* que outros professores sentem ao estarem inseridos em classes inclusivas sem conhecimento adequado. Outra emoção que aflorou dos textos foi a *incapacidade*. Nomeei incapacidade a sensação que alguns professores parecem sentir ao relatarem que não sabem como agir em determinadas situações em contextos inclusivos ou por não saberem o que fazer em relação ao ensino-aprendizagem de alunos com NEE.

Apesar da definição de emoções acima constar que elas podem ser passageiras, o que pude observar nos relatos é uma emoção que se prolonga e que promove inquietação. Compreendo essa inquietação como provocadora da *angústia*, outro subtema que aflorou dos textos.

Segundo Maturama (1999) o ser e o fazer estão profundamente imbricados, estruturalmente acoplados. Dessa forma, não se pode dissociar o professor do processo de ensino-aprendizagem, e se este processo não é positivo do ponto de vista do professor entendo que seja natural e esperado que este *ser* (aqui o professor) seja afetado de forma negativa.

A seguir, relaciono um excerto que ilustra o tema *emoções* e o subtema *angústia*:

(...) procurava me relacionar da melhor maneira possível, o que implicava em dar muito carinho e ao mesmo tempo explicar as atividades que seriam realizadas utilizando não só a linguagem verbal,

mas também a linguagem visual. Porém, em momentos que ela puxava o cabelo da colega, ou rabiscava o caderno do amigo, também chamava a sua atenção. Agora, meu primeiro movimento era de proteção, pois as outras crianças se mostravam agressivas verbalmente para com ela. Não foi uma situação fácil. (Professora Joelma)

No excerto acima, minha interpretação é que a professora tentava de todas as maneiras dar atenção à aluna e ajudá-la em sala de aula, porém em algumas situações ela parece não saber como agir com a aluna com NEE, parecendo, no meu entendimento, sentir-se angustiada, pois ela declara que chamava a atenção da aluna quando essa incomodava os colegas, mas logo em seguida afirma que seu primeiro movimento era de proteção com relação à aluna. Ou seja, ela protegia a aluna pois sabia que a aluna era agredida verbalmente pelos colegas, mas em alguns momentos ela achava que deveria chamar a atenção dessa aluna, pelo fato dela ter agredido outra colega. Por fim, entendo que a professora demonstra angústia ao declarar que essa situação, na qual não sabia ao certo como agir, não era fácil.

O fato de o aluno apresentar algum tipo de NEE pode detonar no professor o sentimento de angústia, pois o professor muitas vezes pode sentir que o aluno merece proteção em todos os momentos, mas ao mesmo tempo percebe que as vezes pode haver necessidade de repreender o aluno.

Nos excertos a seguir ilustro também o subtema *angústia*:

(...) é uma situação extremamente difícil. Gostaria de fazer mais por ela, mas não consigo. Sinto que estou em falta comigo mesma (...) sei que estou longe de conseguir ajudar como deveria fazer. Isso me incomoda profundamente. Sinto-me uma hipócrita muitas vezes. (Professora Helena)

Bem, para ser sincera tenho dificuldades imensas em trabalhar com alunos com necessidades especiais pois muitas vezes em meio a tanta correria esqueço que eles merecem um tratamento diferenciado. Mas, ao perceber esta atitude, repenso rapidamente e procuro corrigir minha falha. (...) O que tenho feito de diferente em minhas aulas não é fruto de estudo ou de preparo, pois na verdade não os tivemos. Muitas vezes há alunos que ficam gritando, outros ficam batendo palmas e um pega um cordão coloca no chão e dica a aula toda brincando com o cordão. Dá

um desespero! (...) Cynthia, que você seja nosso grito de socorro!
(Professora Valéria)

Compreendo que as duas professoras se sentem cobradas, seja por elas mesmas ou por outras pessoas. Uma delas declara que se sente “em falta” e a outra professora afirma que tenta corrigir uma “falha”, ou seja, algo que ela deixou de fazer, ou fez de maneira errada. Entendo que ao sentir-se em falta ou falhando, mesmo tendo tentado auxiliar o aluno com NEE no contexto educacional inclusivo, pode gerar muita angústia. Essa mesma professora relata sentir *desespero* e espera que eu seja seu *grito de socorro*. Entendo por essa declaração, que ela sente-se muito angustiada por não saber como agir em determinados momentos e por não possuir conhecimento para lidar adequadamente com alunos com NEE.

O professor tenta auxiliar os alunos com NEE inúmeras vezes, alterna caminhos durante as atividades em sala de aula (vide excerto da professora Joelma), mas não consegue promover o desenvolvimento adequado do aluno. O conflito de não saber como agir, seja por dúvidas com relação ao comportamento do aluno ou por questões de ensino-aprendizagem, parece provocar angústia no professor. Entendo que o professor ao se deparar com situações nas quais não sabe como se posicionar, frente ao aluno com NEE e os demais, ou quando não sabe como auxiliar os alunos com NEE, sente-se angustiado.

A angústia dos professores pode ser compreendida se pensarmos que até hoje vivemos o paradigma tradicional da visão linear, sem interconexão das diversas áreas do conhecimento. A angústia do não conhecimento, do despreparo, do novo, da desordem. Tudo muito compreensível, já que não fomos preparados para pensarmos o mundo de maneira complexa. Almejando esta mudança de pensamento que Behrens (2006:26) ressalta a importância da mudança de paradigma no século XXI. A autora acredita que esta mudança seja a principal função da educação. Freire e Freire (2001:36) também afirmam que a mudança deverá vir da educação:

A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social.

Pensar o mundo de maneira complexa é reconhecer que o mundo é constituído de totalidades e de partes e que não podemos fracionar o ser humano e nem separá-lo do mundo em que vive. É ter uma visão sistêmica e globalizadora (Behrens, 2006). Na visão de Moraes (2008:93) pensar de maneira complexa e ter a capacidade de unir conceitos contraditórios e que normalmente são compreendidos de maneira fechada e limitada. É se capaz de pensar o que se opõe, de analisar, de construir, desconstruir e reconstruir algo novo. Acredito que, a partir do pensamento complexo, os professores possam conviver com as diferenças e as incertezas sem tanta angústia. Aceitar que tudo está no processo de vir a ser e que a todo o momento estamos construindo, desconstruindo, reconstruindo, pode trazer mais leveza ao exercício da docência.

É claro que a falta de conhecimento e formação adequados para lidar com alunos com NEE talvez seja a maior causa da angústia do professor. Por isso, abaixo relaciono alguns trechos, pelos quais compreendo que a *angústia* muitas vezes está imbricada com o sentimento de *incapacidade* de alguns professores:

(...) trabalhei com um aluno com dificuldade visual. Foi uma experiência muito difícil, pois nunca tinha me deparado com uma situação como essa (...) No primeiro momento tomei um grande susto. (Professor João)

Tenho o caso de uma garota que está na sexta série, ela apresenta dificuldades para se comunicar. Ela sempre tem que repetir o que diz por que as pessoas não a compreendem, inclusive eu. Peço para repetir da maneira mais delicada possível, e às vezes é necessário que repita por 2 ou mais vezes. Quando isso acontece com seus colegas de sala ela fica muito irritada, agressiva. Alguns meninos também a imitam piorando ainda mais a situação. Eu procuro fazer com que o aluno que imita essa aluna peça desculpas e reflita sobre o que está fazendo. Sinto me angustiada, pois além do problema da fala, ela escreve palavras que não fazem sentido e eu não sei como ajudá-la. (Professora Andrea)

Acredito que essas *emoções* relacionadas a *angústia* e *incapacidade* sejam provocadas pelas incertezas e pelas diferenças que se apresentam cada vez mais nos contextos inclusivos. Conforme apontam Morin (2000: 16) e Celani (2004: 56) é urgente o desenvolvimento de um saber capaz de lidar com as incertezas e instabilidades tão presentes no mundo. Conforme ressalta Celani (2004:56) precisamos compreender que a incerteza e a imprevisibilidade estão presentes na sala de aula.

Compreendo, com base em Morin (2007) e Moraes (2008), que a escola é um sistema complexo, ou seja, uma unidade de natureza complexa, uma totalidade constituída por partes, onde cada parte possui sua identidade própria e uma dinâmica peculiar, sendo cada uma delas diferente da identidade e da dinâmica do todo. Da interação entre as partes e o todo temos um sistema complexo, pois um sistema complexo, conforme aponta Morin (2007:13) é *“aquilo que é tecido junto”*. Assim, conforme afirma Moraes (2008: 92) *“toda identidade de um sistema complexo está sempre em processo de vir-a-ser. É, portanto, processual, dinâmica, sujeito ao imprevisível e ao inesperado”*.

Compreendo então que o inesperado, a incerteza, o imprevisível faz parte de qualquer sistema complexo, e portanto, é inerente dos contextos onde vivemos, e conseqüentemente, presente no contexto escolar.

Concordo com Behrens (2006: 21) quando ela afirma que ao incorporar a complexidade na prática do ensino, o professor deve reconhecer que a complexidade não é apenas um ato intelectual, mas é também o desenvolvimento de ações individuais e coletivas que permitam enfrentar os preconceitos, os medos e as novas conquistas, e acrescento as incertezas e o imprevisível.

As *emoções* que emergem dos textos me levam a refletir a respeito do princípio da recursividade (Morin, 2007), pois em um contexto educacional o professor é influenciado a construção de conhecimento e é influenciado pelo que acontece durante o desenvolvimento do trabalho realizado pelos alunos, sejam eles alunos com NEE ou não. Com base nesse princípio posso afirmar que o professor é produtor e produto do conhecimento que está sendo construído ou de qualquer interação com o conhecimento, pois entendo que qualquer trabalho produzido em um contexto educacional retroage sobre o professor nas várias etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Felizmente, apesar das dificuldades encontradas por vários professores no contexto inclusivo, alguns professores parecem conseguir compreender os benefícios e a satisfação que se pode encontrar ao trabalhar em contexto educacional inclusivo. Assim, compartilho, a seguir, os trechos que ilustram o tema *emoções* e que exemplificam o subtema *satisfação*:

Alguns anos atrás tive um aluno no Ensino Médio que era deficiente visual. (...) um *aluno inesquecível pela doçura, inteligência e perseverança*. Ele fazia aulas para deficientes visuais em outra cidade e por isso às vezes perdia as aulas regulares (...). *Foi um período de aprendizado muito mais para mim do que para ele*. Começamos então a plantar uma ideia na cabeça do Almir, de que ele faria uma universidade. *Imagem... ele queria fazer Direito...* pois ele fez vestibular, na época em uma Instituição particular; frequentou as aulas, ganhou um gravador, livros de Direito em Braille e *hoje já Bacharel*, não sei se advogado já, mas diplomado em Direito. *O Almir é um exemplo que sempre uso para meus alunos, que sempre me guiou. me fez bem lembrar do meu querido aluno Almir.* (Professora Luciana)

Percebo na fala da professora Luciana a satisfação não só porque o aluno era doce, inteligente e esforçado, mas também porque ela parece ter se sentindo participante das conquistas do aluno. Algo que parecia intangível para ele, foi conquistado. Conforme as palavras da professora: “*imaginem... ele queria fazer Direito...*” entendo que esse desejo parecia quase impossível, na visão da professora e talvez de outras pessoas que também lidavam com esse aluno.

No entanto, o aluno em questão conseguiu se formar na universidade e é bacharel em Direito. Quando a professora menciona que o aluno é um exemplo, e que este exemplo sempre a guiou e a fez compartilhar com outros alunos compreendo sua satisfação em ter feito parte da história do aluno. Ela ainda menciona que ao se lembrar do aluno se sente bem, o que para mim pode ser entendido como uma lembrança boa, algo que trouxe em um determinado momento satisfação. Em nenhum momento ela fez uso de algum termo que detone um sentido negativo ou alguma sensação de angústia (como nos excertos anteriores) ou de sofrimento.

Ao pensar a escola como sistema complexo, onde todos os elementos que compõe este sistema interferem em todos os elementos e são interferidos

pelos mesmos, compreendo que em um contexto inclusivo, os desafios e as emoções que surgem podem ter efeitos variados. Apresentei anteriormente vários excertos onde os professores expressam, segundo minha interpretação dos textos, sentimentos negativos e sofrimento.

Julgo possível compreender que ao se sentir incapaz, angustiado, despreparado, em uma situação difícil e de desespero, como alguns dos professores mencionaram, o professor sofra e nesse sofrimento não consiga compreender que tudo aquilo pelo qual esta passando pode ter algo de bom ou que possa trazer algum tipo de satisfação.

Conforme aponta o segundo item do Art.8º d a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 3), a convivência com alunos com NEE pode trazer benefícios para todos e educar para a diversidade precisa, na minha opinião, ser um princípio base de qualquer contexto educacional.

No excerto a seguir, compreendo que a professora conseguiu perceber os benefícios citados anteriormente, demonstrando satisfação ao lidar com alunos com NEE por cinco anos:

Há cinco anos trabalho com alunos portadores de necessidades especiais na escola da rede municipal de São Paulo, que tem como procedimento acomodar um aluno com NEE por sala e a sala de aula deverá ter no máximo 30 alunos. (...) gosto de tê-los no meu convívio, pois eles fazem uma diferença na sala de aula. Contribuem para sermos mais cooperativos, solidários e confiantes. (Professora Gilda)

Compreendo que a satisfação pode também estar relacionada à observação do professor acerca da cooperação e solidariedade que pode aparecer em contextos inclusivos. Afinal, conforme aponta o artigo citado anteriormente, a inclusão pode contribuir para sermos mais cooperativos, solidários e confiantes. É isso que a professora relata no excerto a seguir:

Na 6ª série tenho um aluninho com dificuldades de assimilação e aprendizagem. Além desse fato, ele nunca consegue copiar ou fazer tudo que lhe é proposto. Como nessa aula tenho uns três alunos excelentes e bastante prestativos, pedi a um deles que auxiliasse o colega. Para tanto, o aluno que o auxilia, logo ao chegar na sala, coloca uma carteira ao lado da sua para que o colega com dificuldades se

sente. Fico emocionada de ver a solidariedade dos colegas. (Professora Helena)

Compreender que o convívio com alunos com NEE pode trazer benefícios não só para o professor, mas também para todos os alunos, pode fazer com que os desafios e as emoções possam ser vivenciados de uma maneira mais tranquila ou menos sofridos. As diferenças estão cada vez mais presentes na sociedade como um todo e o desafio maior, eu acredito, seja a aceitação dessa diferença como algo intrínseco da sociedade.

Segundo Maturana (1999), as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. Qualquer tipo de preconceito seja social, racial, religioso ou de gênero, deve ser questionado, criticado e banido do espaço escolar e, acrescento, da sociedade, se quisermos “educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito do outro” (Maturana, 1999:32), para, assim possibilitar a reconstrução de uma sociedade mais justa e fraterna. Conforme ressalta Morin (2000: 55) ao descrever um dos sete saberes para a educação do futuro, o “ensinar a condição humana”, devemos aceitar o outro e compreender sua individualidade e sua multiplicidade. Morin (2000: 55) afirma que:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade (...) Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Assim, ao refletir sobre a vivência em sala de aula inclusiva, a citação de Morin assume crucial importância, pois estamos nos referindo à sala de aula não apenas como espaço de construção de conhecimentos, mas de convivência, de aceitação do outro, de solidariedade, de formação de seres humanos.

Ao finalizar a interpretação do tema *emoções* e seus subtemas *angústia*, *incapacidade* e *satisfação*, represento graficamente esse tema da seguinte maneira:

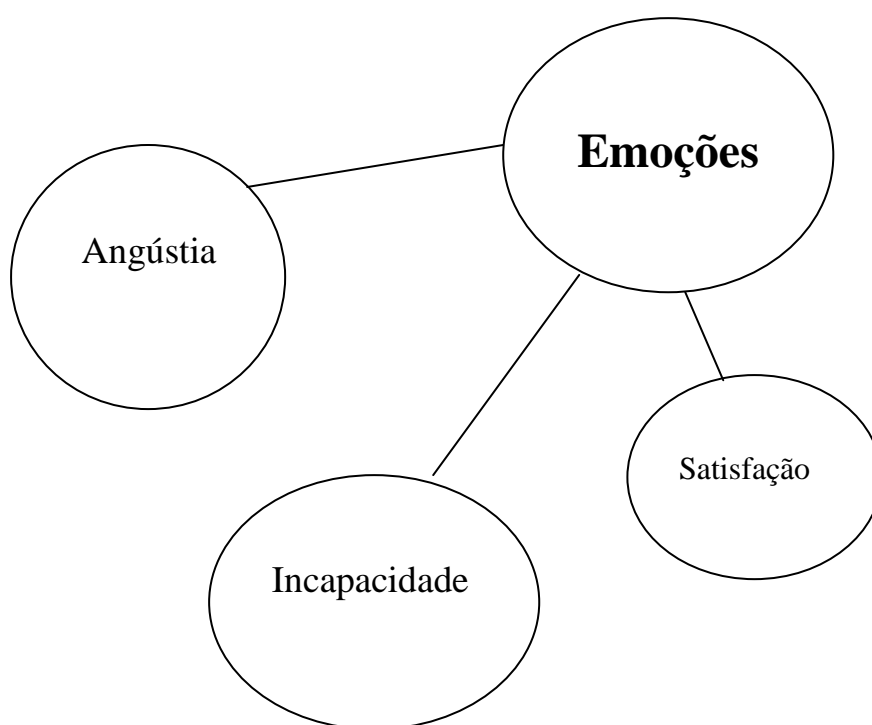


Figura 5: O tema *emoções* e seus subtemas.

Até aqui, o fenômeno pesquisado é composto por desafios, sendo estes desafios relacionados ao conhecimento acerca do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, à atenção especial que os professores participantes julgam precisar dar ao aluno com NEE, e às classes inclusivas superlotadas. O fenômeno também é composto por emoções, as quais estão relacionadas ao sentimento de angústia, à sensação de incapacidade e ao sentimento de satisfação. Já mencionei anteriormente que de acordo com os textos gerados, parece que a falta de conhecimento e formação adequados está imbricada com outros elementos que compõe o fenômeno, como por exemplo, a sensação de incapacidade e o sentimento de angústia. Acredito ser compreensível que

devido a esta necessidade de conhecimento a respeito do ensino-aprendizagem de alunos com NEE, os professores necessitem e busquem apoio, ou esperem receber algum tipo de apoio no dia-a-dia da sua prática docente.

Afinal, conforme citado no Capítulo 1, consta em documento oficial, no Art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001: 3) tal apoio aos professores.

Dos registros textuais gerados emergiu o próximo tema que será abordado a seguir: *Apoio*.

3.3 Apoio

Conforme já mencionado no Capítulo 1, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999/2006: 21) ressaltam que os componentes práticos interdependentes do ensino inclusivo são: (i) rede de apoio; (ii) consulta cooperativa; e (iii) aprendizagem cooperativa.

Segundo o estudo realizado nos Estados Unidos por Giangreco, Dennis, Cloniger, Edelman e Sachatman (1993), a maioria dos professores está disposta a juntar-se aos professores especializados para tornar as turmas de ensino regular mais flexíveis e possíveis de serem acompanhadas por alunos com NEE, se eles (professores) estiverem envolvidos no processo e tiverem escolhas com relação ao planejamento e aos tipos de apoio e assistência que irão receber e se este apoio ocorrer em serviço. Nos Estados Unidos esse apoio realmente existe e funciona. A questão que eles enfrentam é a da aceitação dos professores para que este apoio se realize.

Aqui a situação parece ser diferente. Os professores participantes desta pesquisa mostraram-se muito dispostos e na maioria dos textos gerados os professores mencionam que querem e precisam de ajuda. Ou seja, além de

estarem dispostos, eles querem, solicitam apoio, pois acima de tudo, percebem a necessidade desse apoio.

Infelizmente o que se nota aqui, na maioria dos casos, é a falta de apoio. Parece não existir de maneira realmente efetiva a rede de apoio, a consulta cooperativa, o trabalho em equipe, as trocas entre os professores e entre professores e equipe pedagógica.

Conforme ressaltam Glat e Blanco (2007) o sistema escolar precisa evoluir muito aqui no Brasil para se tornar de fato inclusivo.

Ao interpretar os registros textuais gerados, o tema *apoio* emergiu dos textos e é constituído por dois subtemas: *escola* e *família*. Os professores relataram tanto a falta e como a existência de apoio por parte da escola e da família. Exponho a seguir um excerto que ilustra o tema *apoio* relacionado aos subtemas *escola e família*:

A escola oferece uma assistente de classe que a ajuda a se organizar e realizar as demandas que lhe são oferecidas. Não tive nenhuma orientação direta de profissional especializado: só ia trocando ideias e pedindo alguns conselhos à orientadora educacional. O contato com a família era feito através da orientadora educacional juntamente com a coordenadora do segmento; só conversava com a mãe nas reuniões de pais regulares. (Professora Marina)

Com base nesse excerto entendo que a professora não recebia apoio especializado para lidar com seu aluno com NEE. Compreendo que ela trocava informações informalmente com a orientadora da escola e que esta conversava com a família a respeito do aluno. A professora não deixa claro se a orientadora repassava as informações oferecidas pela família a respeito do aluno e nem se a troca de informações com orientadora pôde auxiliá-la com informações sobre o ensino-aprendizagem da aluna. Contudo no excerto abaixo a professora Marina menciona que a aluna não participava e demonstrava estar triste, o que sugere que talvez as atividades não estivessem adaptadas às necessidades da aluna:

Quanto à postura da menina em sala de aula, parecia estar seguindo a aula, mas se perguntada sobre alguma coisa, ela não respondia, olhava tristemente para a professora. (Professora Marina)

Pelo excerto acima, entendo que, a professora por falta de apoio especializado, não conseguia oferecer à aluna atividades adequadas e nem auxiliá-la adequadamente durante as aulas.

Concordo com Sapon-Shevin (1999/2006: 288) quando a autora afirma que um escola inclusiva é aquela onde todos os alunos sentem-se reconhecidos, valorizados e respeitados. Segundo ela, comunidades inclusivas são aquelas em que todos se consideram pertencentes e acreditam-se capazes de oferecer alguma contribuição. Assim, segundo Sapon-Shevin (1999/2006: 288):

(...) os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença às suas próprias diferenças e às de seus colegas.

No excerto abaixo também observo o tema *apoio* e os subtemas *família* e *escola*:

Quanto às cópias, geralmente faço doação de atividades xerocopiadas para os alunos e quando apenas empresto a folha, para esse aluno sempre dou a atividade para ser colada no caderno. Entretanto, percebo que esse aluninho acomodou-se um pouco atrás de sua deficiência. Sua mãe e sua tia o auxiliam bastante em casa. Fico me perguntando se tanta ajuda é válida ou se acaba lhe prejudicando. (...) Não tenho contato com a família. Conseguimos fazer muito pouco; não por falta de vontade, mas por falta de tempo e de saber como fazer. Gostaria imensamente de receber orientações e auxílio (...). (Professora Helena)

De acordo com o relato da professora Helena, entendo que além da falta de apoio e orientação para lidar com alunos com NEE, a professora relata a falta de apoio material quando afirma que faz doações de cópias das atividades aos alunos. Essa parece ser a realidade em muitas escolas da rede pública atualmente. Além disso, neste mesmo excerto, a professora menciona não há contato com a família, o que sugere não haver apoio da família. Por outro lado, a professora relata que a família oferece apoio ao aluno em casa, e sugere que este apoio pode estar prejudicando, talvez por excesso de proteção e pouco desafio ao aluno. Entendo que a troca entre família e escola é primordial em qualquer contexto escolar, mas principalmente quando estamos tratando de um

aluno com NEE. O compartilhamento de informações deve ocorrer entre todos os envolvidos: escola (professores e equipe pedagógica), família e profissionais especializados.

Esse caso exposto pela professora Helena sugere que a família não deve ter acompanhamento de um profissional especializado e por isso parece sentir-se insegura sobre como agir. A fala da professora também sugere que a escola não há troca de informações entre escola e família, o que parece influenciar o desenvolvimento do aluno. Compreendo também que toda essa situação reflete no professor, que, conforme já apontado no tema *emoções*, sente-se angustiado e incapaz.

Percebo aqui a relação parte e todo: “a parte está no todo, mas o todo está na parte” (Morin, 2007:74). Segundo Morin (2007), é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo. O todo, segundo ele, sempre retroage sobre as partes e as partes sobre o todo. Como exemplo, ao pensar sobre um problema em uma sala de aula inclusiva durante a aula de língua inglesa, preciso considerar este contexto como um sistema complexo e desta forma buscar uma visão abrangente para compreender o problema e assim tentar resolvê-lo. Não posso separar este sistema em partes e analisar somente a parte do sistema onde se encontra o problema em questão. Não posso considerar somente esta parte e analisá-la separadamente, como se o todo não tivesse relação alguma ou importância para compreensão do problema.

Assim, como exemplo, ao refletir sobre como auxiliar um aluno com NEE na construção do conhecimento, penso que preciso não somente analisar a *parte* (o aluno com NEE) como também as outras *partes* que formam o *todo* (outros alunos, professor, ambiente escolar, recursos pedagógicos presentes na sala de aula, apoio especializado em sala de aula, equipe pedagógica, família, sociedade, etc) e suas relações.

Com base na fala da professora Helena, compreendo que o todo (outros alunos, professor, ambiente escolar, recursos pedagógicos, apoio especializado em sala de aula, equipe pedagógica, família, sociedade) retroage sobre a parte (aluno com NEE) que por sua vez retroage sobre o todo, por se constituir também parte do todo.

Assim, entendo que a falta de conhecimento da professora sobre o ensino-aprendizagem de alunos com NEE aliada à falta de apoio, seja material ou pedagógico, ou ainda, a falta de apoio da família, provoca, nesta professora, angústia e sensação de incapacidade, emoções negativas. Essas emoções fazem parte do todo e de alguma forma interferem nas partes. A relação da professora com a família deste aluno também faz parte do todo e pode interferir na sua relação com as partes deste fenômeno. A ausência de recursos e de apoio pedagógico provoca nesta professora reações que também retroagem sobre as partes. Não posso assim, tentar compreender uma questão social observando e analisando somente uma parte do todo. Preciso sempre olhar para o todo.

Moraes (2008: 98), ressalta a importância da pesquisa que busca a compreensão de um determinado fenômeno “em sua globalidade e a relevância de se buscar compreender a dinâmica processual e relacional que caracteriza as interações ocorrentes”, segundo a autora torna-se necessário compreender o objeto inserido em seu contexto histórico, afetivo e sociocultural. Ao observar um objeto em seu contexto, podemos compreender as relações emergentes. Precisamos também, segundo Moraes (2008):

(...) entender que não se chega à compreensão do todo apenas analisando o que acontece nas partes e que é preciso também compreender a dinâmica relacional que se estabelece entre o todo e as suas respectivas partes.

No excerto abaixo a professora afirma que tem apoio da equipe pedagógica e que existe parceria entre família do aluno e escola:

Há uma parceria muito forte entre escola e família. A família é muito envolvida na vida escolar do aluno. Sempre pude contar com o apoio tanto da coordenação de inglês, quanto o da orientadora educacional. Eu mesma preparo as aulas e caso tenha alguma dúvida, encaminho para a coordenação. Não tive diretamente nenhuma orientação de profissional especializado, mas no caso desse aluno sei que ele tem o acompanhamento de vários profissionais. (Professora Milena)

No entanto, no excerto seguinte, a professora Milena coloca que:

Tenho um aluno de 14 anos com dislexia (...), ele costuma interromper o andamento da aula constantemente, sempre tentando desviar o foco das atividades, tocar musica, enfim, apenas fazer atividades que são de seu interesse. Há momentos que necessito pontuar que esse aluno não está contribuindo para as aulas e também lembrá-lo da necessidade de cumprir tarefas, respeitar prazos e procedimentos estabelecidos pela escola e pelo grupo. Esse aluno não faz atividades diferenciadas de seus colegas e participa bem das atividades orais e de listening, tem dificuldade nas atividades de leitura e escrita. Esse aluno em geral não faz lições de casa. (Professora Milena)

Com base na fala da professora, compreendo que apesar dela mencionar apoio pedagógico, o aluno faz as mesmas atividades de seus colegas apesar de ter dislexia. Parece-me que os mesmos objetivos e procedimentos estabelecidos para os demais alunos aplicam-se a esse aluno com dislexia. Parece-me também que o aluno demonstra estar desconfortável em sala de aula ou durante determinadas atividades já que tenta desviar o foco para outras coisas de seu interesse. Concluo então que se há de fato algum apoio pedagógico e familiar, os mesmo não estão sendo eficientes no sentido de promover o desenvolvimento adequado do aluno com NEE.

Acredito que com conhecimento adequado o professor pode promover atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno. Essa atividades precisam ser atividades focadas nas potencialidades do aluno e não nas suas dificuldades. Conforme aponta Sommerstein e Wessels (1999/2006: 419) é importante mostrar que a deficiência é apenas uma parte do indivíduo. Devemos mostrar a competência, as habilidades, os interesses e as potencialidades ao invés de déficits. Isso contribui para percepções positivas e a consciência das capacidades e não das incapacidades.

No excerto a seguir pude observar a falta de *apoio* por parte da *escola*, porém a existência de apoio por parte da *família*, no encaminhamento da professora ao profissional especializado:

Não tenho apoio da escola e nem recebo auxílio no preparo das aulas para esses alunos, a orientação era que eu *seguisse a metodologia proposta sem alterações*. A mãe me deu o telefone da psicopedagoga que o atendia desde a alfabetização, e ela *foi muito solícita em tirar*

minhas dúvidas e me dar mais suporte quando precisasse, tipo fazer a lição com ele, mas isso partiu por iniciativa da mãe do aluno. (Professora Cleusa)

No excerto a seguir, a professora Luciana ressalta a importância da parceria com o profissional especializado. Seu aluno era deficiente visual, conforme já mencionado em um excerto anterior. Compreendo, segundo seu relato, que na escola regular ela não contava com apoio da equipe pedagógica e nem de profissional especializado:

Ele fazia aulas para deficientes visuais em outra cidade e por isso às vezes perdia as aulas regulares, pois além de tudo morava na zona rural. Mas mesmo assim, eu gravava minhas explicações gramaticais ou sobre a estrutura da Língua Inglesa para ele. Como ele tinha um intérprete de leitura na escola para deficientes, eu passava textos em inglês para que ele "lesse" e interpretasse, e então ele me devolvia em Braille, com legendas escritas pela interprete. (Professora Luciana)

Concordo com Stainback e Stainback (1999/2006: 223) quando afirmam que o sucesso das escolas (de fato) inclusivas é fruto do envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em colaboração. Os autores defendem a criação de comunidades de apoio, ou ainda, redes de apoio compostas por professores, alunos, família e profissionais especializados.

Segundo eles existem vários princípios das redes de apoio, contudo considero mais importantes os seguintes: (a) redes de apoio baseiam-se nas capacidades de seus integrantes, inclusive dos alunos com NEE, (b) nas redes de apoio todos os envolvidos buscam apoio mútuos, (c) qualquer apoio proporcionado deve visar à capacitação de uma pessoa para ajudar a si mesma e aos outros.

Acredito que ao compartilhar informações com a família dos alunos, com a equipe pedagógica e com profissionais especializados, os professores sintam-se mais seguros para planejar suas aulas e agir em contextos inclusivos.

No excerto a seguir, a professora comenta a existência de profissionais especializados, porém reclama da falta de organização e, no meu entender, da falta de apoio para saber como lidar com alunos com NEE:

A outra aluna entrou na escola em meados de setembro, também na 6ª série e com baixa visão, esta aluna conta com a ajuda de uma das colegas de classe, dita e ajuda nas atividades, ela está numa classe em que as meninas são muito prestativas. Esta aluna ainda não pude perceber a oralidade e nem a audição dela. Como na nossa escola tem uma professora especialista em alunos cegos e de baixa visão, os alunos são acompanhados com cadernos especiais, lupas e se necessário, transcrição e é fornecido também uma máquina especial para os alunos datilografarem, se for necessário. Mas acho que falta uma organização melhor para atendermos os alunos com necessidades especiais, pois nós, os professores, no meu caso, de inglês, não estamos preparados para lidar com eles. (Professora Mônica)

Em somente um relato foi mencionado uma parceria com um grupo de profissionais especializados:

A coordenadora conseguiu uma parceria com o NAA (Núcleo de Apoio à Aprendizagem) do Hospital Sírio Libanês, que desde 2011 (ano de início do NAA), atende os dois alunos citados, no primeiro momento, foi feito uma triagem do aluno, que foi acompanhado pelos seguintes profissionais: assistente Social, fono, pediatria, psiquiatria, neuro, psicopedagogia, psicologia, otorrino entre outros. Os pais desses alunos participam de oficinas de arte, música, etc., juntamente com os filhos. (Professora Catarina)

Contudo a mesma professora afirma:

Concluindo, não fui preparada para trabalhar com alunos com necessidades especiais e não sei como tratá-los. (Professora Catarina)

Apesar de haver uma parceria da escola com um núcleo de auxílio à aprendizagem de alunos com NEE, parece que não existe compartilhamento de informações entre esse núcleo e os professores e equipe pedagógica da

escola. Nem parece existir apoio por parte desse núcleo aos professores no momento que atuam em sala de aula.

Com base nos relatos expostos, fica claro para mim a necessidade de troca, de compartilhamento de informações e de auxílio entre os profissionais especializados, professores, equipe pedagógica e família, para termos uma educação, de fato, inclusiva. Todos os envolvidos precisam estar realmente envolvidos e empenhados em um objetivo comum: promover o desenvolvimento de todos os alunos e proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos. Somente assim teremos, um dia, uma educação de qualidade para todos os alunos.

Após exemplificar o tema *apoio* e seus subtemas, represento graficamente, a seguir, o tema *apoio*:

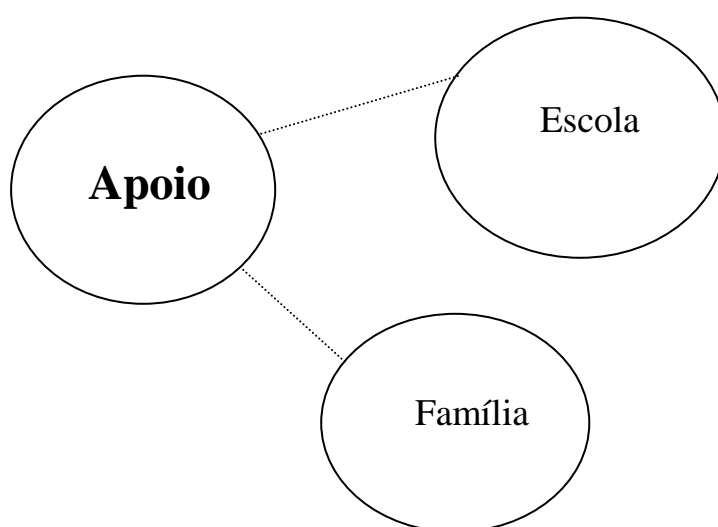


Figura 6: O tema *apoio* e seus subtemas.

Ao final da interpretação dos textos gerados, me deparo com a seguinte estrutura do fenômeno A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo:

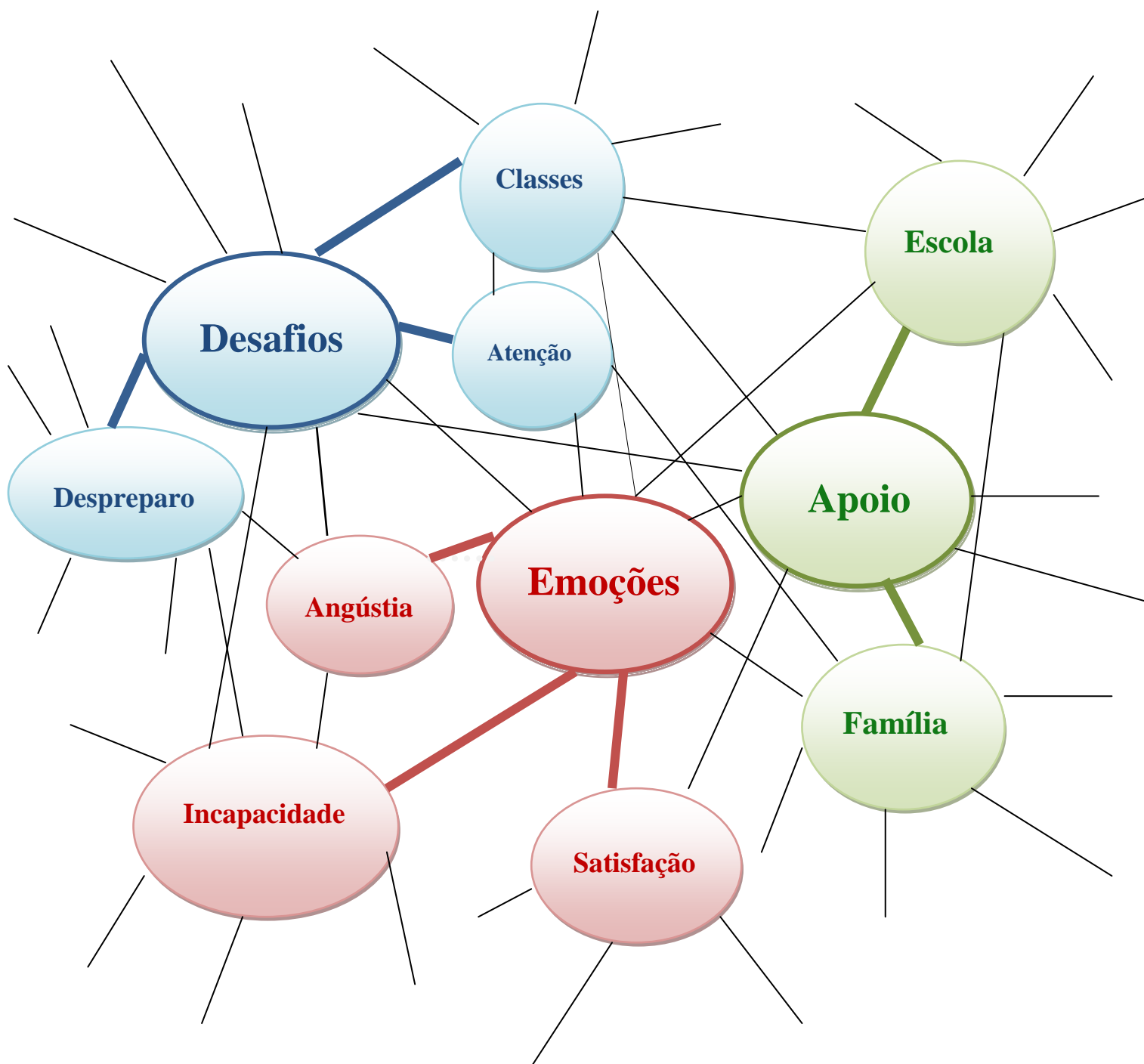


Figura 7: O fenômeno a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo.

O fenômeno A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo é, portanto, constituído por: **desafios** relacionados ao *despreparo* sobre o ensino-aprendizagem de alunos com NEE e o conhecimento das NEE, à *atenção* diferenciada que os professores julgam precisar oferecer aos alunos com NEE e às *classes* numerosas, **emoções** relacionadas ao sentimento de *angústia* e à sensação de *incapacidade* e ao **apoio** vindo da *escola* ou da *família* do aluno com NEE.

Embasada pela complexidade, gostaria de ressaltar que, o fenômeno pesquisado foi vivenciado no contexto escolar, o qual é compreendido como um sistema complexo. Assim, entendo que os elementos que constituem o fenômeno pesquisado, interagem entre si e nesta relação dialógica, recursiva e hologramática, modificam-se e são modificados.

Compreendo também que o todo pode ser maior que a soma das partes quando se compreende que a construção que emerge do diálogo entre as partes é maior do que a construção individual dessas; e pode ser menor que a soma das partes, quando se entende que as qualidades ou propriedades das partes diluem-se ou são reprimidas no todo.

Diante desse fenômeno e de todos os elementos que o constituem, percebi, que nós professores, enfrentamos muitos desafios quando precisamos atuar em ambientes inclusivos. Esses desafios encontrados poderiam promover o aprendizado e impulsionar o desenvolvimento. Contudo o que observei foi, na maioria dos relatos, o sentimento de angústia diante dos desafios que emergiram dos textos.

Minha interpretação é a de que esse sentimento negativo de angústia pode ser decorrente da visão linear que temos do ensino, da relação de causa e efeito que muitos carregam em si e da estagnação diante dos imprevistos, do desconhecido, do novo.

Penso que não fomos preparados para aceitar com tranquilidade o que não sabemos ou não conhecemos. Acredito que muitas vezes o não saber é compreendido como uma falha, um erro, algo negativo.

Entretanto, o não saber pode provocar movimento, no sentido que desestabiliza, provocando desordem. Esta desordem por sua vez promove a necessidade de reorganização. Segundo Morin (2007), precisamos superar a

dicotomia ordem e desordem, pois segundo ele, aspectos aparentemente antagônicos são na verdade complementares e indissociáveis.

Morin (2007) cita como exemplo desta relação antagônica a origem do universo. A teoria da astrofísica afirma que a origem do universo se deu pelo Big Bang, ou seja, o universo teve seu início como uma desintegração e ao desintegrar-se, se organizou.

Assim, podemos concluir que as desordens são necessárias em muitos casos para que a ordem se instaure por meio da reorganização das partes que compõe o sistema. Dessa forma entendo que a desestabilização causada pela presença de um ou mais alunos com NEE em sala de aula provoca desordem o que gera conflitos entre opositos e promove o aparecimento de desafios aos professores. Por sua vez, esses desafios provocam emoções na maioria das vezes negativas.

Outro elemento deste fenômeno é o *apoio*. Esse apoio pode estar relacionado à sua existência ou à sua falta.

De acordo com a interpretação dos textos, esse *apoio* pode ser derivado da *escola* ou da *família*. O que foi observado é que o *apoio*, mesmo que existente em alguns casos, não se configura como um apoio efetivo. O que os professores sugerem como apoio parece ser, no meio entendimento, uma ilusão. O apoio sugere a promoção de conhecimento, de segurança no agir pedagógico, de crescimento profissional.

Contudo o que observei são relatos nos quais, mesmo afirmando existir apoio, os professores parecem se sentir perdidos, á margem, sem saber como agir e angustiados.

Pela representação gráfica do fenômeno pode-se observar que alguns elementos se inter-relacionam e se complementam.

Os *desafios* se inter-relacionam com as *emoções* que por sua vez se inter-relacionam com o *apoio* que os professores recebem ou necessitam.

O sentimento de *angústia* se inter-relaciona com os *desafios*, com o conhecimento acerca do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE e com sensação de *incapacidade*.

As *emoções* se inter-relacionam com a *atenção* que os professores querem dar aos alunos com NEE, com o elemento *classes*, o qual está

relacionado ao grande número de alunos por classe, e com o *apoio* que os professores recebem ou necessitam.

Com base em Maturana e Varela (1995), Moraes (2008: 105) afirma que cada elemento de um sistema participa da produção e transformação de outros elementos do sistema. Assim, a autora infere que cada experiência é única e intransferível e adverte sobre a necessidade de evitarmos generalizações ou transferências de modelos educacionais para outros contextos.

Dessa forma, posso afirmar que para cada contexto educacional inclusivo teremos que buscar repostas e formas de lidar com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. Não existe, assim, uma fórmula inclusiva que poderá ser aplicada à todos os contextos.

Contudo, penso que podemos e devemos adotar uma postura complexa de ver o mundo, de ver a educação e de pensar a sociedade. Conforme ressalta Moraes (2008:93), “precisamos ter um pensamento capaz de pensar o contraditório, de analisar e sintetizar, de construir, desconstruir e reconstruir algo novo”.

Entendo, portanto, que para cada contexto teremos um novo “novo”, uma nova desconstrução para reconstrução e construção, uma nova desordem que promova a ordem, novos diálogos de elementos antagônicos e para cada contexto teremos um todo diferente porque sempre teremos partes distintas.

Tendo descrito minha interpretação do fenômeno, passo agora às considerações finais desta pesquisa. No próximo capítulo apresentarei minhas considerações parcialmente finais sobre esta pesquisa e algumas reflexões que esta pesquisa suscitou e os desafios que precisamos enfrentar na busca por uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES PARCIALMENTE FINAIS

Desde que ingressei na escola regular como professora de língua inglesa em 2003 sinto a necessidade de obter respostas acerca da inclusão educacional. Mesmo inserida (naquela época) em uma escola que prezava pela formação contínua do professor, pouco sabia sobre meus alunos com NEE e nada era oferecido como suporte à inclusão ao professor. Meus colegas estavam na mesma situação e o conflito entre “o querer fazer” e o “não saber fazer” imperava. A angústia vivida pelos professores desta pesquisa me parece muito familiar, assim como os desafios enfrentados e a falta de apoio seja da escola ou da família.

Posso dizer que esta pesquisa foi marcada, para mim, por sofrimento e angústia, coincidentemente elementos que emergiram dos relatos dos professores.

Primeiramente a busca por participantes foi muito difícil e precisei de muito mais tempo que o esperado para gerar todos os relatos aqui interpretados. Não imaginava que fosse enfrentar esse desafio. Imaginava, ao contrário, que meus colegas professores ansiassem por participar de pesquisas como essa, que buscam nos auxiliar no enfrentamento de desafios da prática docente. Contudo, os professores se esquivavam.

Acredito que essa postura deve-se ao fato de que muitos professores têm medo da exposição, medo de se colocar sobre algo que pode pôr em dúvida sua atuação em sala de aula. Ou ainda, medo de expor o que não sabem, de expor o desconhecimento.

Tive momentos em que pensei que deveria mudar a pesquisa para poder gerar os textos e cumprir os prazos. Entretanto algo me detinha. Eu queria saber o que acontecia com os professores. Continuei buscando participantes e depois de quase dois anos, iniciei a interpretação com os textos

gerados pelos dezoito professores que aceitaram participar. Diante de toda a dificuldade enfrentada, considere o número de participantes que consegui, uma vitória.

Esta pesquisa também foi marcada por sofrimento para mim. Os relatos mostram muita angústia, descontentamento, desespero, tristezas e ao ler e reler esses relatos me deparava com o sofrimento desses professores e refletia sobre o meu próprio sofrimento no enfrentamento de várias questões em salas de aula inclusivas. Precisei me distanciar dos textos gerados inúmeras vezes durante a interpretação e o ciclo de validação. Posso dizer que o processo recursivo foi realizado inúmeras vezes, pois o ir-e-vir era necessário não só para a validação da pesquisa, conforme os fundamentos da abordagem metodológica, mas também porque me sentia muito angustiada e triste ao ler e refletir sobre os relatos.

Um fato importante observado ao longo da interpretação dos textos coletados foi o fato do ensino-aprendizagem de língua inglesa não aparecer nos textos coletados. Não formulei nenhuma pergunta sobre o ensino-aprendizagem de inglês porque todos os professores participantes são professores de língua inglesa e achei natural que tal informação fosse aparecer nos textos. No entanto, isso não aconteceu. Acredito que isso se deve ao fato dos professores estarem, em contextos inclusivos, diante de muitos desafios e por isso a preocupação deles seja com questões anteriores ao ensino de um idioma, como, por exemplo, questões básicas de convivência em sala de aula. Percebi que os professores, talvez por não terem conhecimento sobre o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, tinham maior atenção e preocupação com a convivência, com a interação e com a comunicação desses alunos em sala de aula. Eles relatam vários momentos em que os alunos com NEE fazem atividades orais e escritas, recebem auxílio dos colegas para execução das atividades, mas a preocupação dos professores parece ser com o fato dos alunos estarem ou não executando algumas atividades e não com o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa e desenvolvimento na língua inglesa.

Percebi também que a minha busca nesta pesquisa era pela vivência dos professores de língua inglesa especificamente, a qual é minha área de trabalho e estudo. Contudo ao pesquisar a vivência dos professores de língua

inglesa em contexto inclusivo, o contexto inclusivo toma grandes proporções e talvez por se tratar de um assunto tão novo e desconhecido para a grande maioria de profissionais, torna-se o foco.

Isso me leva a inferir que minhas descobertas podem afetar qualquer área de ensino e podem, assim, auxiliar professores de todas áreas.

Refleti que ao formular minha pergunta de pesquisa: *Qual a vivência do professor de língua inglesa em contexto inclusivo?* meu foco talvez fosse, de fato, o contexto inclusivo. A escolha pelo professor de língua inglesa foi motivado por ser minha área e por considerar que em contexto inclusivo, o ensino de uma outra língua pode ser um desafio ainda maior.

O que pude observar é que a falta de informação e formação sobre a inclusão e as NEE é tão significativo e considerável, que de alguma forma acaba fazendo com que o professor detenha sua atenção à coisas mais básicas em sala de aula, como por exemplo, como agir e como se comunicar com o aluno com NEE. Acredito que isso aconteça com o professor de qualquer matéria e não somente o professor de língua inglesa, foco desta pesquisa.

Entendo que para o professor, é necessário primeiramente, compreender o aluno para depois ensiná-lo. Essa compreensão só é possível por meio de uma formação adequada e do apoio da escola, de profissionais especializados e da família.

Avalio que somente após conhecer as características de aprendizagem do aluno e obter informações relevantes acerca da NEE de cada aluno é que o professor poderá proporcionar o desenvolvimento do aluno na língua inglesa ou em qualquer outra matéria.

Fica claro, portanto, que o ensino dos alunos com NEE só será possível após a formação adequada dos professores seja na graduação ou na formação continuada. Além disso, conforme mencionado anteriormente, além da formação adequada, os professores precisam também contar com o apoio dos profissionais especializados, da escola e da família.

Assim entendo que esta pesquisa pode oferecer subsídios aos cursos de formação de professores e aos cursos de formação continuada. Da mesma forma, pode oferecer informações relevantes aos órgãos públicos para que estes possam colocar em prática leis já promulgadas e que infelizmente não

são colocadas em prática, da mesma forma que podem oferecer indícios de que se faz necessário uma cobrança mais atenta às escolas no que tange o apoio e suporte aos professores.

Acredito que toda pesquisa é inconclusa e portanto permite questionamentos que não foram possíveis de serem respondidos ao longo da mesma. Desta forma, elaboro algumas perguntas que podem servir de motivação para pesquisas futuras: (a) o desenvolvimento dos alunos com NEE se dá de maneira semelhante em qualquer disciplina? (b) Como os alunos com NEE se comportam durante o aprendizado de línguas estrangeiras? (c) Quais línguas parecem ser mais fáceis ou difíceis? (d) os professores de outras matérias relatam experiências semelhantes sobre o ensino em contexto inclusivo? (e) como os cursos de formação de professores estão se preparando para a inclusão educacional?

Essas são apenas algumas perguntas que podem ser levantadas em futuras pesquisas. Com certeza existem muitas outras e, talvez, se daqui um ano ou mais eu voltar a reler estas mesmas perguntas, talvez possa formular muitas outras ou talvez já tenha a resposta para algumas dessas acima, ou ainda talvez continue com os mesmos questionamentos. A inclusão educacional é um processo sem fim.

Após minhas reflexões ao longo deste trabalho, chego ao final desta pesquisa sentindo-me aliviada e inquieta. Aliviada porque percebo o quanto aprendi e refleti sobre a educação inclusiva e seus desafios. A complexidade permite um olhar inclusivo, um olhar que privilegia o todo e as partes, o uni e o multi. A complexidade privilegia o pensamento do todo, respeitando as individualidades. É com base nesse pensamento que penso a inclusão hoje: incluir é educar a todos, é oferecer oportunidades a todos, é acreditar que todos são capazes respeitando suas limitações e habilidades.

Apesar de todos os desafios que esta pesquisa relatou acerca do contexto inclusivo educacional, tenho esperança que em breve teremos mudanças significativas.

Entretanto, para conseguirmos um olhar inclusivo, precisamos contar com cursos de formação que atendam às demandas da educação inclusiva. Conforme aponta Moraes (2008) a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, de modo integrado, articulado em relação

aos diferentes processos e dimensões envolvidas. Concordo com a autora quando ela afirma que a formação docente deve se integral, com um sistema de ensino complexo em suas metas, integrador em suas propostas, adaptado aos diferentes contextos, polivalente em suas estratégias e formas de avaliação. Nossos cursos de graduação e formação continuada devem ser reformulados para se adaptar às novas demandas da educação inclusiva. Os professores precisam ser preparados para pensar nos princípios da complexidade e saber agir em qualquer contexto educacional.

Moraes (2008: 228) ressalta com base em Gastón Pineau (2006) a importância da auto-eco-heteroformação docente, “na qual autoformação implica autotransformação em coexistência com o outro (heteroformação) e com as circunstâncias vivenciadas (ecoformação)”.

Moraes (2008) destaca também a “autopoiese” na formação docente, pois todo sistema vivo tem a capacidade de autoformação e autotransformação. Assim, todos os professores tem a capacidade autoprodutora e autoconstrutora de si mesmos. Para isso, o processo de formação docente precisa ser aberto, vivo e criativo, em um espaço de reflexão contínuo, de autoformação e de aprimoramento. Percebo aqui o princípio recursivo, dialógico e hologramático, já mencionados anteriormente.

Acredito que a educação inclusiva exige uma prática pedagógica que contemple o paradigma da complexidade, com enfoque, crítico, reflexivo e transformador. Conforme aponta Moraes (2004: 120), é preciso um pensar complexo que compreenda a razão, a emoção, o sentimento e a intuição como elementos inseparáveis e que reconheça o mundo como constituído de totalidades/partes e não fracione o ser humano e nem o separe de seu contexto.

Concordo com Behrens (2006: 16) quando esta ressalta o papel fundamental da educação no movimento de reforma do pensamento, pois a educação pode propiciar o fim do paradigma simplificador e conservador vigente e, dessa forma, o fim do processo de injustiça, da visão individualista e competitiva, da violência e do desrespeito aos direitos humanos.

Assim sendo, entendo que nós, professores, temos grande responsabilidade nessa difícil tarefa de transformação do pensamento. Precisamos mudar nossa prática pedagógica, nossa concepção de mundo e

nossa visão acerca do ensino-aprendizagem. Antes disso, porém, precisamos nos conceber complexos e compreender que a mudança tem que acontecer primeiro em nós mesmos.

Contudo, se faz urgente o apoio aos professores. Compreendo este apoio vindo de várias esferas: governo, escola, comunidade e família. Do governo espero o cumprimento das leis aqui destacadas no Capítulo 1, da escola espero o apoio especializado, os recursos necessários tão esperados por alunos e professores, e também o cumprimento das leis. Da comunidade espero que profissionais especializados de diversas áreas, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, e profissionais especializados em NEE, possam formar uma rede de apoio aos professores que atuam em sala de aula inclusivas. Da família espero um postura de parceria, de construção de conhecimento, de compartilhamento de informações e de apoio ao professor de seu filho(a).

Acredito que só assim, poderemos ter efetivamente uma educação de qualidade para todos, que possibilite o exercício da cidadania por todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

Brasil, 2001. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP. Diário Oficial da União. Seção 1E, PP. 39-40. Brasília.

Brasil, 2001. Plano Nacional de Educação Especial – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep.

Brasil, 2003. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Série Saberes e Práticas da Inclusão. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC – SEESP.

Behrens, M. A., 2006. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ:Vozes.

Capra, F., 1997. *A teia da vida – uma compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

Capra, F., 2002. *As conexões ocultas- ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix.

Carvalho, M. G. Q., 2007. *O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás.

Celani, M. A. A. 2002. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: Moita Lopes, L. P. e Bastos, L. C. (orgs) *Identidades, Recortes Multi e Interdisciplinares*. SP: Mercado de Letras.

Celani, M. A. A. 2003. (org). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. SP: Mercado de Letras.

Celani, M. A. A. 2004. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: Magalhães, C. C. (org.) *A formação do Professor como um Profissional Crítico*. SP: Mercado de Letras.

Coll, C. Marchesi, A. Palácios, J. 2004. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v.3. Porto Alegre: Artmed.

Fabrizio, B. F. 2006. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Freire, M. M. 1998. *Computer-Mediated Communication in the Business Territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job*

activities. Unpublished PhD thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Freire, M.M. 2007. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada*. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP.

Freire, M. M. 2008. *A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica – conceitos e procedimentos*. Palestra de abertura da reunião do Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GEAHF). SP: PUC.

Freire, M. M. 2010. A Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. Freire (org.) *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-fenomenológica. São Paulo, SP, 1-29.

Freire, M. M. 2012. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: J. Rojas; L. S. Mello (orgs.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Life Editora.

Freire, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. 2005. *Pedagogia da Tolerância/Paulo Freire*; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP;

Freire, P. 1979/2006. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paes e Terra. 29ª edição.

Freire, P., Freire, A. (2001) *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

García, J. N. 1998. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Glat, R. e Blanco, L. M. V., 2007. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Rosana Glat (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras.

González, E. 2007. *Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed.

Neto, H. C., 2000. *Percepções de educadores quanto a inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado. Psicologia da Educação. PUC-SP.

Japiassú, H. e Marcondes, D. 2006. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Karagiannis, A., Stainback, W. e Stainback, S. 1999/2006. Fundamentos do ensino inclusivo. In: Stainback, S. Stainback, W. (orgs.) *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

Mittler, P. 2003. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Mariotti, H., 2007. *Pensamento Complexo: suas implicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas.

Maturana, H. e Varela, F. 1995. *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP:Psy.

Maturana, H. 1999. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte:Editora da UFMG.
Moraes, M. C., 2004. *Pensamento eco-sistêmico – Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.

Morin, E., 2007. *Introdução ao pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E., 2008. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988. Letter to NJCLD member organizations. Baltimore:NJCLD.

Pineau, G. “A autoformação no decurso da vida”. Disponível em: <http://cettrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf> Acessado em 05/05/2013.

Rios, N. V. F., 2007. *O processo da inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular*. Dissertação de Mestrado. Fonoaudiologia. PUC-SP.

Sapon-Shevin, M. 1999/2006. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: Stainback, S. Stainback, W. (orgs.) *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

Santos, A. e Sommerman, A. (orgs.), 2009. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre: Sulina.

Serra, D. 2006. Inclusão e Ambiente Escolar. In: Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Sisto, F. 2002. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.

Smith, C. e Strick, L. 2001. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. Basic Books

Sommerstein, L. C. e Wessels, M. 1999/2006. Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo. In: Stainback, S. Stainback, W. (orgs.) *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

Stainback, S. Stainback, W., 1999/2006. *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

van Manen, Max. 1990. *Researching Lived Experience*. Canada: The Althouse Press.

Zaballa, A., 2002. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A VIVÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO INCLUSIVO

Pesquisador: CYNTHIA FERNANDA FERREIRA CESAR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13331113.9.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 417.614

Data da Relatoria: 06/05/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado a Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Projeto de autoria da aluna Cynthia Fernanda Ferreira Cesar, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

A presente pesquisa tem como meta descrever e interpretar o fenômeno a vivência de professores de Língua Inglesa em contexto inclusivo, visando levantar percepções e identificar os desafios e as práticas dos professores.

Esta pesquisa terá como metodologia a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (van Manen, 1990 e Freire, 2006, 2007). Os participantes e o contexto serão de escolas da rede pública e particular do Estado de São Paulo. Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir com informações para a área de formação de professores de Língua Inglesa que atuam em um contexto de inclusão educacional que, como sabemos, muito aflige os professores em suas práticas docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender e interpretar a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 417.614

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que a presente pesquisa não oferece riscos aos participantes.

No que diz respeito aos benefícios, menciona que a proposta poderá oferecer: "subsídios aos cursos de formação de professores".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e muito bem fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica bem definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e, portanto, válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme o Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP campus Monte Alegre. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao voluntário (participante do estudo) compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar os relatórios final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, assim, recomendamos sua aprovação na íntegra.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 417.614

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 07 de Outubro de 2013

Assinador por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br