

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIRELLA GUEDES LIMA DE CASTRO

**UM OLHAR FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL PARA OS DOCENTES DO IFES
DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS:
DESVELANDO A INCLUSÃO DOS INCLUÍDOS**

Vitória
2013

MIRELLA GUEDES LIMA DE CASTRO

**UM OLHAR FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL PARA OS DOCENTES DO IFES
DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS:
DESVELANDO A INCLUSÃO DOS INCLUÍDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Hiran Pinel.

Vitória
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Castro, Mirella Guedes Lima de, 1972-
C355o Um olhar fenomenológico existencial para os docentes do IFES diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos : desvelando a inclusão dos incluídos / Mirella Guedes Lima de Castro. – 2013.

136 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 3. Professores. 4. Aprendizagem. 5. Educação inclusiva. 6. Fenomenologia existencial. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL

MIRELLA GUEDES LIMA DE CASTRO

***UM OLHAR FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL
PARA OS DOCENTES DO IFES DIANTE DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE SEUS
ALUNOS: DESVELANDO A INCLUSÃO DOS
INCLUÍDOS***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado
Interinstitucional em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 21 de março de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Octavio Cavalari Junior
Instituto Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho à Deus, ao meu amado esposo Newton, aos meus filhos Daniella e Gabriel, pois o amor de vocês me fortaleceu e guiou meus passos até aqui.

MEUS AGRADECIMENTOS

À meu querido **Deus**, que foi e sempre será meu refúgio em todos os momentos de minha vida. Agradeço por Ele ter me dado força interior para superar as dificuldades e as perdas, por mostrar-me os caminhos nas horas incertas e por me suprir em todas as minhas necessidades.

A meu orientador, **Prof. Dr. Hiran Pinel**, que teve paciência ao me guiar nos caminhos da fenomenologia, caminhos esses que foram para mim instigantes, porém complexos. Obrigada por acreditar em mim, por me orientar muitas vezes à distância, e por compreender os momentos difíceis pelos quais passei durante o último ano, me confortando com suas sábias e carinhosas palavras.

Ao amado **Prof. Dr. Rogério Drago**, por sua generosidade, por acreditar no meu potencial e contribuir para o meu crescimento profissional e por ser também um exemplo a ser seguido. Agradeço pelas palavras amigas, pelas gargalhadas e cada olhar de aprovação. Sua participação foi fundamental para a concretização deste trabalho.

À **Prof^a. Dra. Sônia Lopes Victor**, pela participação na banca do exame de qualificação e pelas suas contribuições valiosas na compreensão dos processos inclusivos na escola comum.

Ao **Prof. Dr. Octávio Cavalari Junior**, que aceitou prontamente fazer parte da banca para apresentação da dissertação. Sua competência profissional no Ifes e em toda sua vida acadêmica me inspirou e me fez ter a certeza de que a educação profissional nos renderá muitos bons frutos.

À **Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus**, que se tornou um exemplo para minha vida, não apenas por seu conhecimento imensurável, mas também por sua disponibilidade em estar conosco em Itapina. E mesmo diante das dificuldades, como as famosas almôndegas e os cansativos dias de trabalho, nos orientou brilhantemente seguindo no seu ritmo, e respeitando o nosso limite, foi até o fim nessa empreitada de sucesso.

À minha mãe, **Luzinete Guedes**, sempre cautelosa e carinhosa, segurou minhas mãos nos momentos bons e difíceis. Seu exemplo de vida e seu amor são fundamentais em minha vida. Obrigada por todo o carinho que tens comigo e por ter me dado a formação de vida, tanto como ser humano no mundo, como esposa, mãe e profissional.

Ao meu pai querido, **Daniel de Lima**, que me ensinou a confiar em Deus e a seguir em frente. Que mesmo distante estava perto. Que se orgulhava de minhas conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais. Gostaria muito que estivesse aqui para vibrar comigo, mas sei que está ao lado do Pai, olhando por mim com orgulho.

Aos meus irmãos, **Moisés Guedes Lima e Marcelo Guedes Lima**. Obrigada pelo carinho de vocês comigo a vida inteira e pelo exemplo de homens honestos, estudiosos e responsáveis que tenho em vocês. Amo muito vocês dois!

A meus mais que cunhados... verdadeiros amigos e companheiros de todas as horas, **Romildo Ribeiro de Castro Filho e Roberta Diniz Ferreira de Castro**, e seus queridos filhos **André e Marcela** (minha afilhada linda), meu muito obrigada pela paciência, disponibilidade, carinho e apoio durante todos esses anos e, em especial, durante esses dois últimos. Querida Amiga Roberta, não tenho palavras para lhe agradecer tudo o que tens feito por mim e por quem eu amo! Você é uma pessoa muito especial! Deus lhe abençoe sempre.

À minha querida sogra, **Dulce Augusta Barbosa Araujo de Castro**, por suas palavras cheias de sabedoria e por ter me inspirado, muitas vezes, com seu jeito fenomenológico de ser.

À minha amiga **Rosa Maria Brumatti**, para quem não tenho palavras de agradecimentos dignos de tudo que fez por mim, pelos meus filhos e pelo meu lar nesses últimos anos. Rosa querida que cuidava de tudo melhor do que eu...que cuidava de Daniella e Gabriel durante os dias (e, às vezes, noites) quando precisava me trancar no escritório para estudar e escrever, durante as viagens para as aulas, congressos, orientações e reuniões. Por ter me suportado nos momentos de dor, dúvidas e estresse. Agradeço pelas conversas e palavras de conforto. Sem você, nossa querida Rosa, não teria conseguido seguir em frente.

Ao meu **Tio Uriel (Biel)**, que foi inspirador no desenvolvimento deste e de outros trabalhos, infelizmente não está mais aqui para assistir minha apresentação como planejamos em nossa última conversa, mas tenho certeza em Deus que está aí de cima, como seus olhinhos pequenos e negros olhando para mim com aquela felicidade no olhar que muitas vezes me deixava tão intrigada.

A todos os meus familiares... **Castros e Guedes Lima**, pelo apoio, carinho e por compreenderem minha ausência nas festas e reuniões de família durante esse período conturbado do mestrado. Sou feliz por ter vocês por perto.

À minha amada amiga **Marlinda Gomes Ferrari**, a quem já admirava pela excelente profissional que é, e hoje admiro com olhar de amiga. Amiga que dedicou a mim milhões de minutos de seus dias nos últimos dois anos. Obrigada por me ouvir, me aconselhar e amparar. Obrigada por muitas vezes dizer palavras que abriram caminhos em minha mente, como se pudesse adivinhar o que eu precisava ouvir para seguir em frente. Obrigada por estar comigo, mesmo que apenas em oração, nos momentos difíceis por que passei durante os últimos meses. Só nós sabemos o quanto sua presença foi preciosa! Amo você querida amiga.

Ao professor e amigo do Ifes Campus Piúma, **João Ricardo Meirelles**, que leu e fez as correções em meus artigos e textos, sempre com sua tranquilidade e ao mesmo tempo inquietude. Pelo seu sorriso contagiante e nosso bom bate-papo durante as caronas de volta para casa.

Aos meus **colegas Fabrício, Rosane e Pollyanna**, pelas boas risadas, pelas caronas, pela companhia e por compartilharem experiências fundamentais para o desenvolvimento de minha pesquisa.

À minha querida colega de trabalho **Sônia Venceslau Flores** por suas dicas durante a preparação do projeto, pelo livros que gentilmente me emprestou e por nossas conversas sobre pesquisa. Obrigada por sua disponibilidade e amizade sempre.

Aos meus amigos do **Grupo de pesquisa** do PPGE Educação Especial: Abordagens e Tendências do Prof. Dr. Hiran Pinel, que me auxiliaram na perspectiva fenomenológica existencial.

Ao grupo do **CEMP** da Prefeitura Municipal de Colatina, pela disponibilidade de contribuir com dados tão importantes para minha *andarilhagem* nos processos inclusivos em Colatina.

Aos meus **colegas de Minter** pelos bons momentos que passamos em Itapina e por me fazerem reconhecer, na diversidade humana, uma sensatez insensata.

Aos **professores e professoras das Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ifes Campus Colatina**, pela disponibilidade para participação em minha pesquisa. Suas palavras e seus "olhares" desvelaram todo o sentido desta pesquisa.

Às minhas **amigas** que nunca me abandonaram, mesmo quando eu sumia. Ligavam-me ou mandavam mensagens para saber de mim: Cléo Figueiredo, Danusa Andreon, Divina Leila, Estela Maris Nicoli , Flávia Canni, Gianna Bastos, Izabel Laeber, Jucilene Castro, Karen Guariento, Maria Main, Míriam Albani, Mônica Dalla, Mônica Arrivabeni e Teddy Andreão.

À **Direção** do Ifes *Campus* Colatina pelo apoio na realização dessa pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Ninguém educa ninguém,

Ninguém educa a si mesmo,

Os homens se educam entre si,

Mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever fenomenológica e existencialmente os discursos de professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do Ifes Campus Colatina, acerca de suas vivências com alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem. O referencial teórico adotado foi baseado nos estudos de Paulo Freire e Elizabeth Polity, que enfatizam a perspectiva de desvelar no outro as vivências, trazendo uma compreensão dos dilemas de ser professor de alunos com dificuldades de aprendizagem, como relacionais a partir de seus contextos locais. A metodologia utilizada foi a fenomenologia existencial, inserida no âmbito da abordagem qualitativa da pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas individuais que se configuraram em narrativas feitas por oito professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do Ifes, Campus Colatina-ES. A análise, por sua vez, constituiu-se na construção de guias de sentido e análise interpretativa das narrativas dos sujeitos acerca do fenômeno estudado. Os resultados apontaram para a importância em se perceber o professor como sujeito que vivencia dúvidas e frustrações quando seus alunos não aprendem de acordo com suas idealizações. Apontam ainda para a necessidade de o educador reconhecer as características particulares de aprendizagem de seus alunos, buscando outras metodologias para desenvolvê-la em sala de aula. Nesse estudo, ficou claro o quanto os professores e professoras do Ifes necessitam conhecer mais sobre os processos relativos à inclusão escolar e vincular suas práticas cotidianas a eles.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem: Educação Inclusiva. Trabalho docente: Professores do Ifes. Fenomenologia Existencial: Paulo Freire.

ABSTRACT

This research aims to describe phenomenological and existentially the discourses of teachers of physics, chemistry and biological areas from Ifes Campus Colatina about their living with male and female students with learning difficulties. The theoretical reference adopted was based in the researches of Paulo Freire and Elizabeth Polity, who emphasized the perspective of unveiling in others the many experiences, bringing about an understanding about the dilemmas of being a teacher of students with learning difficulties related to relationship from their local contexts. The used methodology was the existential phenomenology, insert in the ambit of qualitative approach of researching. The collecting of datum was made through individual interviews which were taken under narratives made by eight teachers of physics, chemistry and biological areas of Ifes, Campus Colatina-ES. The analyzes, however, was made through the building of guide conductors and interpretative analyze of the narrations from the persons about the studied phenomenon. The results pointed to the importance of perceiving the teacher as a subject who faces doubts and frustrations when their students do not learn according to their idealizations. They point, also, to the necessity of the educator to recognize the individual characteristics of learning of their students, looking for other methodologies to develop them at class. In the present research was made clear the much that teacher from Ifes need to know more about the processes related to the procedure of school inclusion and to attach their daily practice to them.

Keywords: Learning difficulties: Including Education. Teacher working: Teachers from Ifes. Existential Phenomenology: Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** Foto de Colatina na época da emancipação política
- Figura 02** Foto da Festa de 91 anos de emancipação política de Colatina
- Figura 03** Mapa de localização da cidade de Colatina/ES
- Figura 04** Foto da Escola de Aprendizes Artífices, quando da visita de Nilo Peçanha, em 1910
- Figura 05** Foto da Escola Técnica de Vitória
- Figura 06** Ifes - Campus Colatina
- Figura 07** Mapa de Localização Geográfica dos Campi - Ifes

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AFESL | Academia Feminina Espírito-santense de Letras |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFETES | Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo |
| CEIM | Centros de Educação Infantil Municipais |
| CEMP | Centro de Educação Multiprofissional |
| CGMA | Coordenação-Geral de Desenvolvimento e Avaliação |
| DPEPT | Diretoria de Políticas da educação Profissional e Tecnológica |
| EJA | Ensino de Jovens e Adultos |
| EMEF | Escolas Municipais de Educação Fundamental |
| ETFES | Escola Técnica Federal do Espírito Santo |
| GS | Guias de sentido |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Estatísticas e Geografia |
| IFES | Instituto Federal do Espírito Santo |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAPNE | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PEM | Pré- escolas Municipais |
| PNEEPEI | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SETEC | Secretaria de Educação Tecnológica |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 2. OS PROCESSOS INCLUSIVOS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUE SE DESVELAM | 25 |
| 2.1. A INCLUSÃO ESCOLAR NAS ENTRELINHAS DA ESCOLA COMUM: INCLUIR QUEM ESTÁ DENTRO | 25 |
| 3. TRILHANDO CAMINHOS CONCRETA E EXISTENCIALMENTE NO MUNICÍPIO DE COLATINA | 33 |
| 3.1 COLATINA AOS MEUS OLHOS | 33 |
| 3.2 MEU OLHAR DE SENTIDO PARA OS CAMINHOS TRILHADOS NO IFES 38 | |
| 3.2.1. O ifes- campus colatina aos olhos da inclusão escolar | 43 |
| 4. OS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS | 50 |
| 4.1. PARA QUEM VAI O OLHAR DE SENTIDO | 53 |
| 4.2. AS DIFICULDADES DE "ENSINAGEM": DE ONDE VEM O OLHAR DE SENTIDO..... | 56 |
| 5. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS | 60 |
| 5.1. OS PROCESSOS INCLUSIVOS E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL | 61 |
| 5.2. OS SUJEITOS E A INSTITUIÇÃO DE PESQUISA | 65 |
| 5.3. OS INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA | 65 |
| 6. O OLHAR DE SENTIDO QUE DESVELA (IN)CERTEZAS: RESULTADOS E DISCUSSÃO | 71 |
| 6.1. AS NARRATIVAS E AS ANÁLISES DE CONTEÚDO | 71 |
| 6.2. UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA GERAL | 117 |
| 7. (IN) CONCLUSÕES | 121 |
| 8. REFERÊNCIAS | 127 |
| APÊNDICES | 129 |
| ANEXO | 134 |

INTRODUÇÃO

UM POUCO SOBRE MIM...COMO ME FIZ, DESFIZ E REFIZ PESQUISADORA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Sou Bióloga desde criança, pois optei instintivamente pela docência em Biologia antes mesmo de entrar na Universidade. Durante minha infância, um tio mais velho, hoje com quase 50 anos de idade, querido e protegido por todos, me inspirava nas minhas aulas de brincadeira. Tio Biel¹, como o chamarei carinhosamente, é “especial”, não apenas no contexto que a palavra ganhou na educação das pessoas com alguma deficiência, mas no sentido de “ser especial” para mim e para toda minha família. Ele participava sempre com muito entusiasmo das minhas “aulas”, desde aquelas mais simples, onde ensinava aos meus alunos-primos a mágica da separação da água da areia, até aquelas em que os “alunos” precisavam fazer uma experiência “miraculosa”, ou com o rastro das lesmas no jardim ou com o traseiro brilhante dos vaga-lumes. E tio Biel estava lá, misturava a água com a areia para eu poder separar depois, catava e raspava a “barriga” e os “traseiros” das lesmas e vaga-lumes, que eram devolvidos à natureza quando sobreviviam aos seus apertos. E, assim, posso dizer que foi dessa forma que nasceu uma professora de ciências que privilegiava o ensino através da prática e, por trás dessa professora, estava seu fiel assistente: Tio Biel.

Os momentos de brincadeira com tio Biel por várias vezes me fizeram questionar o porquê de ele não estar na escola comum como as outras crianças. Nesse sentido, meus questionamentos infantis eram respondidos com a mesma infantilidade da pergunta: “porque ele não pode ficar na escola igual a vocês, ele não é igual a vocês”. Apesar de, naquela época, não compreender, exatamente, o que tudo aquilo significava. Algumas atitudes dele, características da síndrome de Down, me faziam ter pelo menos uma ideia dos porquês, e as experiências futuras me fizeram refletir sobre esses porquês.

¹ Tio Biel, décimo quarto filho de meus avós paternos, nasceu com síndrome de Down, em uma sociedade excludente. Não frequentou a escola regular pelo simples fato de que “não existia escola para ele”, e qualquer instituição escolar é para todos e todas. Infelizmente, no início de dezembro do ano de 2012, Tio Biel foi hospitalizado devido a problemas cardíacos e respiratórios característicos da síndrome de Down e não resistiu às comorbidades. Faleceu no dia 22 de dezembro de 2012.

Apesar do desejo de ser Bióloga continuar latente em mim, decidi prestar vestibular para Medicina Veterinária, pois, afinal, era uma profissão mais “promissora”. Fiquei um ano na Universidade Federal de Viçosa e depois de algumas experiências frustrantes, o veredicto final foi dado após uma aula traumatizante de fisiologia animal, onde um pequeno ratinho de laboratório foi sacrificado para a retirada de seu coração, que, ainda pulsando, foi colocado em uma solução fisiológica² para ser estudado. Fiquei olhando aquele corpo por alguns segundos e, apesar de sua essência viva ainda parecer estar lá, ele agora era apenas um objeto para estudo. Durante esses segundos, a professora e meus colegas, insensíveis ao meu estado, simplesmente continuaram a aula. Foi assim que desisti do curso após oito dolorosos meses. Voltei ao Espírito Santo para seguir meu desejo inicial: ser bióloga.

A formação em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Espírito Santo abriu diversos caminhos em minha vida. Um deles me levou ao estudo de genética humana no Hospital do Servidor Público Estadual em São Paulo³. Lá, participei de pesquisas diversas e, dentre elas, algumas que abordavam os aspectos genéticos da síndrome de Down e de outras síndromes que desencadeavam, de forma primária ou secundária, a deficiência intelectual⁴. A participação nessas pesquisas me ajudou a ampliar meu olhar sobre a deficiência intelectual e fez crescer minha vontade de estudar mais sobre os aspectos neurobiológicos⁵ relativos à aprendizagem dessas pessoas e, ao mesmo tempo, questionar o sistema educacional excludente e (pré) conceituoso ao qual tio Biel e tantos outros foram expostos durante suas vidas.

² Solução fisiológica é uma solução aquosa com a mesma concentração de sais dos líquidos corporais. É usada para manutenção provisória da estrutura celular.

³ O Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo (HSPESP) tem um programa de Pós-graduação nas áreas médicas. Participei do programa no ano de 2000/2001 para estudar e pesquisar a área de Genética Médica e Citogenética. Meu trabalho de conclusão de curso teve como tema “O desenvolvimento de Alzheimer precoce em pacientes com síndrome de Down, preconizado pela perda da região telomérica do cromossomo 21”.

⁴ Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento - AAIDD, caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorre antes dos 18 anos de idade. Antes se descrevia Deficiência Mental, que considerava-se, ser um termo muito amplo na educação. A escola se interessa pelo intelectual, mesmo considerando-o indissociado ao afeto, ao afetar no "mental".

⁵ Aspectos neurobiológicos estão relacionados à estrutura, funcionamento e organização das células do sistema nervoso.

Após concluir minha pós-graduação em São Paulo, voltei ao Espírito Santo e prestei concurso para o então Cefetes⁶, hoje Ifes⁷. Fui aprovada e, desde 2005, atuo como professora de Biologia e Microbiologia no Campus Colatina.

Neste ponto de minha história, olho para trás e procuro onde está tio Biel no contexto escolar, meu fiel assistente, e tantos outros classificados pela sociedade como pessoas com necessidades educacionais especiais. Vejo que os processos de realização pessoal não funcionaram para eles. Incomoda-me lembrar que a sociedade não foge à regra da natureza, ela é seletiva.

A seleção natural⁸, que conduz a vida dessas pessoas, muitas vezes nos passa despercebida. O indivíduo é selecionado socialmente com base em suas características e adaptações, o que nem sempre é justo e evoca sofrimentos, afinal

[...] a educação sempre visa não à adaptação ao meio já existente, o que pode efetivamente ser feito pela própria vida (VIGOTSKI, 2010, p.68).

[...] é necessário levar em conta que os elementos do meio podem, vez por outra, conter influências totalmente nocivas e destrutivas para um organismo jovem (VIGOTSKI, 2010, p. 69).

A inclusão escolar para esses alunos, principalmente nos níveis de ensino mais elevados, como é o caso do Ifes, não é tão simples assim. A escola que deveria ser a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e de construir uma sociedade inclusiva, proporcionando uma educação efetiva a todos, muitas vezes nega essa oportunidade a esses alunos. Uma negação que está no mundo e está no sentido de que, através de um sistema de seleção e currículos engessados, quando permite o acesso, não garantem a permanência, gerando frustração, ansiedade, tristeza e desamparo.

Dessa forma, me incomodei com os efeitos desse processo social e biológico, que faziam Tio Biel estar parado no tempo, nos seus sonhos, nas suas garatujas⁹, no

⁶ Cefetes - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.

⁷ Ifes - Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Detalharemos no item 3.2 uma pouco da trajetória dessa instituição.

⁸ Seleção natural é um processo da evolução proposto por Charles Darwin para explicar a adaptação e especialização dos seres vivos conforme evidenciado pelo registro fóssil. Outros mecanismos de evolução incluem: deriva genética, fluxo gênico e pressão de mutação. O conceito básico está na premissa de que características favoráveis que são hereditárias tornam-se mais comuns em gerações sucessivas de uma população de organismos que se reproduzem e que características desfavoráveis, que são hereditárias, tornam-se menos comuns.

seu interior que muito comove, mas pouco movimento promove, até em mim mesma. Incomodava-me não ver alunos com síndrome de Down ou qualquer outro tipo de deficiência intelectual avançarem em seus estudos, pois acredito em suas capacidades, levando em consideração seu tempo e suas particularidades, mas reconhecia neles essa competência.

Concordo com Ferreira (2005), quando a pesquisadora nos diz que a educação inclusiva:

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social (FERREIRA, 2005, p. 42).

Contudo, as experiências como docente de Biologia em uma escola como o Ifes me trouxeram outras inquietações, principalmente durante as Reuniões Pedagógicas¹⁰, quando, ao discutirmos sobre os aspectos quantitativos e qualitativos do rendimento dos alunos, era comum encontrarmos vários deles classificados como alunos com dificuldades de aprendizagem¹¹. Mais que isso, era comum ouvir depoimentos de professores do tipo: *“esse aluno não tem nenhuma base”*, *“parece que ele não está na sala de aula”*, *“não sei mais o que fazer para ele aprender”*. Sendo estes estereotipados, muitas vezes, de forma inconveniente. Tais discursos me fizeram, durante a presente pesquisa, refletir sobre os porquês de alunos/alunas com deficiência intelectual não estarem no Ifes, mas somente depois de concluí-la, consegui me envolver, existencialmente (por isso, profundamente) com este fato vivido na minha práxis docente.

⁹ Garatuja, nome dado aos rabiscos infantis, que apesar de não fazer muito sentido, é uma maneira de comunicação com o mundo, uma maneira de pontuar os "modos de ser (sendo) si-mesmo no mundo" (PINEL, 2005). As garatujas se bem olhadas (sentidas) desvelam algo da pessoa.

¹⁰ As Reuniões Pedagógicas são realizadas por turma durante o semestre letivo, normalmente em dois momentos: no período intermediário do semestre e ao final dele. Durante essas reuniões, professores, pedagogas e, em alguns momentos, o coordenador do curso, discutimos sobre o andamento da turma em diversos aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira podemos detectar as falhas inerentes a esse processo em conjunto.

¹¹ Na presente pesquisa, quando uso o termo "**dificuldade de aprendizagem**", por se tratar de uma pesquisa com professores de uma escola de Ensino Médio/Pós Médio e Superior, estou me referindo às dificuldades acentuadas que alguns alunos encontram para aprender e, portanto, avançarem no conteúdo proposto relativo a esse nível de ensino. Tais dificuldades persistem durante o período letivo levando-os a repetirem uma ou mais disciplinas, ou mesmo ficarem retidos no semestre/ano letivo— isso é o concreto do meu vivido. Esse termo é amplo e geral, não implicando em alguma clínica ou formação de um ou outro quadro médico-psicológico. Isso também não nos impede de concordar com Patto (2001), de que o fracasso escolar é social e historicamente produzido, em um jogo perverso em que o aluno acaba perdendo, especialmente o mais pobre economicamente.

Continuando meu caminho, em 2010 aceitei o convite para participar da comissão de implantação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE em nosso Campus. A Direção Geral do Ifes, junto à Secretaria de Educação Tecnológica e Ministério da Educação (SETEC/MEC), por meio da Portaria 978 de 18/08/2008, criou o núcleo que visa o desenvolvimento de ações que contemplem um movimento de acessibilidade e inclusão para atender à demanda no eixo institucional. Para guiar nossos trabalhos de implantação do NAPNE, buscamos alicerces iniciais nos documentos norteadores das políticas de educação inclusiva, tais como a Declaração de Salamanca, de 1994, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2001 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP, BRASIL, 2008).

A implantação do NAPNE desvelava para mim a importância do tema “inclusão” em nossa instituição. Compreendi o fato como uma preocupação institucional com as questões relacionadas aos processos de inclusão escolar, cada vez mais presentes nas discussões acadêmicas, fato este que considero de extrema importância. As reuniões do NAPNE aconteciam a cada quinze dias e o envolvimento com o núcleo era bastante restrito: apenas três professores (contando-se comigo) participavam do grupo, e este fato teve uma influência significativa no desenvolvimento de minha pesquisa, pois as discussões sobre as ações relativas à inclusão escolar acabavam se restringindo àquele grupo específico. Portanto, a necessidade de pesquisar sobre os processos de inclusão escolar dentro de nossa instituição era muito clara e nascia nesse momento meu projeto de mestrado.

As leituras que fazíamos dos documentos relativos à inclusão escolar no NAPNE já haviam instituído em mim diversas perturbações referentes ao processo de inclusão/exclusão em nosso país, e me levaram a pensar não só sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas nos alunos que não possuem aparentemente nenhum problema neurobiológico que justificasse suas dificuldades de aprendizagem, e convivem com elas durante toda sua vida estudantil ou em alguns momentos de suas vidas.

Além disso, discorrendo sobre todas as transformações que seriam necessárias para tornar os processos inclusivos uma realidade em nossa instituição, um

desconforto começou a surgir em meus pensamentos e me interroguei: como tratar da inclusão de alunos com deficiência física ou intelectual em nossa instituição, se ainda não conseguimos dar conta da inclusão efetiva do aluno que por questões sociais, relacionais ou mesmo cotidianas, desvelam dificuldades de aprendizagem?

Diante desse questionamento, vários outros surgiram durante a pesquisa, ao arriscar descrever esses processos aos olhos dos professores que trabalham no Ifes e por isso estão à frente de situações cotidianas que envolvem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Dentre estas questões, destaco duas delas que nortearam minha pesquisa: **Como temos tratado as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos? Qual nosso olhar de sentido sobre essas dificuldades?** Tais indagações me motivaram a olhar para dentro de nós professores¹², que muitas vezes questionamos nosso fazer pedagógico e nos angustiamos com o não aprender efetivo.

Portanto, o momento pelo qual a Instituição Ifes passa após a implantação do NAPNE possibilita discussões que vão além da inclusão de alunos que possuem deficiências físicas ou intelectuais, mas a real presença de alunos, que apesar de não terem, aparentemente, nenhum problema essencialmente orgânico, necessitam de um cuidado pedagógico específico.

Com um projeto de pesquisa pensado e articulado, ingressei em 2011 no curso de mestrado e fui apresentada à fenomenologia durante as disciplinas e por meu orientador, Dr. Hiran Pinel. Reconheci neste método de investigação a forma adequada para desvelar os sentidos de ser professor, pois segundo Pinel (2011),

[...] a meta em uma pesquisa fenomenológica é chegar as essências dos fenômenos que se mostram ali no imediato vivido. O objeto da pesquisa fenomenológica é o próprio fenômeno tal qual se apresenta na consciência (aquilo que aparece), e não é o que o sujeito pensa ou afirma a seu respeito. O foco é estudar tal qual o sujeito vive o fenômeno. Na relação pesquisador e pesquisado a "coisa" é vivida como indissociada, imbricada – sujeito e objeto inter-relacionados. Por isso dissemos que a fenomenologia é uma atitude, uma postura, um clima, uma vontade de sentido de compreender – e não de ficar explicando. (PINEL, 2011, p. 15)

¹² Ao falar dos professores do Ifes, mesmo sabendo da importância do distanciamento reflexivo do pesquisador (sempre indissociado ao envolvimento existencial), muitas vezes acabei me incluindo como parte do grupo ao qual a sensação de pertencimento não me permite afastar-me totalmente e me envolvo existencialmente com o fenômeno "ser professor". É bom recordar a indissociação "sujeito-objeto" (a não defesa da neutralidade) na efetivação da pesquisa fenomenológica.

Para Forghieri (1993), o enfoque fenomenológico é aquele que abarca o existir humano em sua totalidade, que se propõe a isso, sendo uma proposta fundamental. Dessa forma, a tensão inicial de minha pesquisa estava em pesquisar sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ifes, mas compreendi a necessidade de investigar sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem que já estão em nossa escola, pois percebi que recai sobre o termo “alunos com dificuldades de aprendizagem” o *nominalismo*, a que se refere Pinel (2011):

[...] quando a palavra-patologia/classificação é usada, pela linguagem e pela sua transcrição nas relações interpessoais, ela é transformada em preconceito, discriminação e estigma. O diagnóstico (patologia) passa a nomear o aluno e ele deixa de ser "seu nome" para ser o outro inferior, estranho, doente. As palavras trazem conteúdos que podem ser profecias, que ao serem introjetadas, são jogadas contra os alunos como se fossem verdades sólidas. Há assim um movimento de consistência nessa esfera: de fato o palavreado inventado fixa na subjetivação do professor, impregnando-lhe na relação com os alunos. (PINEL, 2011, p. 01)

Para exemplificar a realidade das questões que me incomodavam, no ano de 2009 tivemos uma turma do Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio formada por seis alunos retidos¹³. Todos esses alunos eram considerados pelos professores como alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de apenas um deles ter documentos específicos (laudos médicos e psicológicos) relativos às suas dificuldades. Os professores e professoras diziam não estar preparados para trabalhar com esses alunos. Um sentimento que desvelava sensação de inabilidade, como se o professor fosse um profissional formado para lidar apenas com discentes bem sucedidos.

Junto à equipe pedagógica da escola foi necessário traçar metas e planejar atividades que fossem adequadas à realidade daqueles alunos. Dentre essas atividades, foram realizados atendimentos no contraturno, monitorias individualizadas e atividades extraclases. Esses alunos foram avançando aos poucos em seus estudos e, com o auxílio dessas atividades, venceram algumas de suas dificuldades. Porém, percebia-se um desconforto no grupo de professores em

¹³ Aluno retido é aquele que não alcançou média suficiente para avançar para o próximo semestre letivo. Traz no seu contexto o sentido de insuficiente, preso no mesmo semestre, detido. O professor retém o aluno, mesmo que ele diga: "foi o aluno que se reteve", pois é o mestre que ensina o conteúdo, elabora as avaliações e dá a nota final.

relação àquela turma, que, com o passar dos semestres, foi aumentando¹⁴, com a entrada de outros alunos retidos de outros semestres.

Na verdade, minha tensão está na preocupação de que, com a implantação do NAPNE, o Ifes se rotulasse como uma escola comum que assume a postura inclusiva, mas onde tudo não passasse do papel, não passasse do simples "desígnio de ser". Isso porque, devido às características institucionais que discutirei mais a frente e apesar de em nosso campus ainda não termos alunos com deficiências intelectuais características, nos deparamos, como no exemplo anterior, em diversos momentos, com situações onde as práticas educacionais inclusivas são reais e necessárias.

Alinhando essas preocupações às minhas práticas como professora, decidi focar minha pesquisa no olhar dos docentes sobre a inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem, tendo em vista a complexidade de identificação e condução adequada desses casos. A decisão por este foco de pesquisa se fez diante de minha escolha em descrever o que se mostrava aos meus olhos como sujeito afetado pelo fenômeno, e assim foi se fazendo durante a própria pesquisa. Como nos diz Forghieri (1993, p. 48),

Ao escolher, contamos apenas com nossa abertura à compreensão de nossa vivência e à de nossos semelhantes, que nos colocam diante de possibilidades, exigindo de nós responsabilidade para assumir o risco da imprevisibilidade das consequências de nossa decisão (FORGHIERI, 1993, p. 48)

Portanto, considerando a influência significativa das experiências diárias na vivência do corpo docente de uma instituição como o Ifes, optei por **descrever fenomenológica e existencialmente os discursos de professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do Ifes, Campus Colatina, acerca de suas vivências com alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem.**

Vivência refere-se ao fato de viver de modo envolvido existencialmente dos professores e professoras junto aos discentes classificados e/ou descritos com problemas de aprendizado. Uma vivência é algo de sentido no discurso docente. O

¹⁴ Os alunos da turma em questão ainda estão na escola, porém a turma agora é formada por 11 alunos.

sentido é uma direção/rumo que torna o ser frente ao vivido, e neste sentido, Hiran Pinel desvela:

O vivenciar é o sentir do processo, é o processo de sentir e aprender. É algo próximo a "antes de aprender, eu senti", sugerindo um evento(é + vento) que ao transitar de sentido, toca com sensibilidade a pele, alma e mente da pessoa, advindo também das relações interpessoais no mundo (PINEL, 2005, p. 132).

Como característica de toda pesquisa fenomenológica, o objetivo foi tomando contorno e se constituindo durante o processo. Minha finalidade é dar destaque à experiência vivida pelos professores participantes, que narraram suas práticas através da experiência e vivência, em alguns casos intensas, do fenômeno "ser professor de alunos com dificuldades de aprendizagem". E eu como pesquisadora descrevi a vivência do outro, de acordo com o outro. Confesso que muitas vezes foi difícil distanciar-me daquele fenômeno, pois ele também fazia parte de mim.

Neste trabalho, no sentido de dizer aquilo que desejo acerca de mim mesma e de mim junto aos outros, o escrevi ora na primeira pessoa do singular, ora na terceira pessoa do plural, sempre conforme o meu sentido (Pinel, 2011).

A partir destas considerações este trabalho foi se construindo e tomando contorno, e assim, apresento a forma como o delinee em sua estrutura.

No capítulo **Os processos inclusivos e as dificuldades de aprendizagem que se desvelam** trago um diálogo a respeito da inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, trazendo em minha revisão bibliográfica alguns trabalhos e a visão de alguns autores sobre esses processos que se aproximam da minha perspectiva de pesquisa.

No capítulo **Trilhando caminhos concreta e existencialmente no município de Colatina**, contextualizo meu campo de estudo. Neste tópico, além de trazer um breve histórico sobre o município de Colatina e sobre o Ifes, desde sua fundação como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, desvelo minhas impressões ainda inócuas sobre os processos de inclusão escolar nestes espaços, em especial no Campus Colatina, onde a pesquisa foi desenvolvida.

No capítulo **Os Alunos com dificuldades de aprendizagem na escola comum: para quem vai e de onde vem o olhar de sentido** trago minhas aproximações

teóricas a respeito dos processos de aprendizagem no espaço escolar. Neste sentido, os escritos de Paulo Freire (1993, 2000, 2001, 2002, 2003, 2006) e Elizabeth Polity (2002) foram essenciais para nortear os caminhos teóricos da minha pesquisa.

No capítulo **Caminhos metodológicos** busquei em Forghieri (1993), Moreira (2004) e Pinel (2004, 2005, 2006, 2011) referenciais teóricos e metodológicos e esses me conduziram a um envolvimento existencial e, ao mesmo tempo, a um distanciamento reflexivo junto ao fenômeno “ser professor na perspectiva inclusiva”, pois, de acordo com Pinel (2005), “isso é relativo, nunca é total, nunca é completo, considerando sempre que este o é de modo inconcluso e incompleto” (PINEL, 2005, p. 02).

No capítulo **O olhar de sentido que desvela (in)certezas** apresento e analiso interpretativamente as narrativas dos professores e professoras, buscando desvelar a captação de meus questionamentos ao descrever o significado da inclusão escolar de alunos com dificuldade de aprendizagem sob olhar dos professores e professoras do Ifes Campus Colatina.

Finalmente, no capítulo **(In) conclusões** trago minhas considerações, muitas delas inconclusas, a respeito do fenômeno estudado.

2. OS PROCESSOS INCLUSIVOS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUE SE DESVELAM

No sentido de desvelar os caminhos do processo de inclusão educacional diante dos olhos dos docentes do ensino médio técnico profissional do Ifes, realizei uma pesquisa bibliográfica que se preocupou em analisar a produção científica elaborada na última década (2001-2011). Essa pesquisa foi conduzida junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do PPGE/UFES, empregando como descritores os termos: *inclusão escolar, ensino médio, trabalho docente e dificuldades de aprendizagem*, com o intuito de elencar os estudos que tivessem relação com os elementos de interesse do presente trabalho, de modo a contribuir para que essa pesquisa pudesse trazer a visibilidade proposta.

A pesquisa mostrou que os estudos nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil sobre essa temática ainda estão focados na educação básica, e, por isso, restritos às dificuldades de aprendizagem descritas na infância. Porém, localizei alguns trabalhos que discursavam sobre os processos inclusivos desses alunos no ensino médio, em especial no ensino de jovens e adultos (EJA).

A busca também me permitiu identificar que o processo de inclusão escolar desses alunos, sob o olhar dos docentes, ainda é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, reforçando a importância desse estudo.

2.1. A INCLUSÃO ESCOLAR NAS ENTRELINHAS DA ESCOLA COMUM: INCLUIR QUEM ESTÁ DENTRO

Ao falarmos da inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem é necessário indicar que, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, e nos documentos que a seguem, não há previsão de atendimento especializado para esses alunos. Sendo assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem devem ter suas dificuldades cuidadas pelo professor da sala de aula comum, procurando minimizá-las e, dependendo do caso, podendo contar com o suporte do professor de educação especial para orientá-lo neste sentido.

Esta questão vem ao encontro do que foi proposto ainda em 1994, na Declaração de Salamanca, a qual tem como princípio de ação que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua, que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade [...] o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem [...] As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18).

O que percebi nas leituras e interlocuções sobre esse assunto é que os alunos com dificuldades de aprendizagem, na verdade, não necessitam de ser incluídos, pois desde 2008 eles já estão sob a inteira responsabilidade da escola comum. Entretanto, é sabido que nas escolas de ensino fundamental, onde existe o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais, esses alunos são encaminhados e também desfrutam desse atendimento juntamente com os alunos nomeados com necessidades educativas especiais pela NEEPEI (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou com altas habilidades/superdotação). Sendo assim, na educação básica as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas muito mais aos processos orgânicos que interferem no desempenho acadêmico desses alunos.

Em Ferreira (2005) vejo uma concepção de inclusão muito próxima da realidade com a qual pretendo dialogar. Segundo o autor,

Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere apenas as crianças com deficiência **e sim à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares**, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas, como é o caso de muitos

brasileiros e de muitas crianças africanas (FERREIRA, 2005, p. 43, grifo nosso).

Neste contexto, as proporções tomadas pelos processos de inclusão escolar levaram-me a ponderar sobre uma lacuna que tem como foco a perspectiva do sujeito que não precisa ser incluído no sistema educacional, pois ele não possui nenhuma deficiência de natureza física ou intelectual que justifique sua exclusão.

Os sujeitos da Educação Especial são os descritos pelas leis, os surdos, cegos, cadeirantes, com déficits intelectivos (cuja fonte é de alguma organicidade, geralmente genética e ou neurológica), autismos (esquizofrenias e outras síndromes) e outros explicitamente mostrados. Nessa lista oficial entram os sujeitos com superávits como os sujeitos altamente talentosos ou com altas habilidades. Mas historicamente, essa disciplina abarcou os ditos delinquentes juvenis (jovens que se opunham a alguma lei, e logo eram taxados e/ou classificados; coisas de um tempo que ainda persiste), os sujeitos com transtornos nem sempre visíveis em aparelhagens médicas que geravam os déficits de atenção (Disfunção Cerebral Mínima - DCM) e até idosos, como descrevia Sawrey e Telford. Um livro mais recente, brasileiro, de Psicologia do Excepcional escrito pela psicóloga Amiraliam da USP inclui diversas categorizações de pessoas muito além da proposta governamental como sujeitos da Educação e Psicologia Especial, como os problemas sociais indiciando meninos e meninas de rua, jovens em oposição ao estabelecido pelas leis, etc. Há outros autores que pontuam os artistas de circo e os ciganos nas suas movimentações de aproximação e afastamento da escola – sujeitos que cartografam criativamente o mundo, mas que por fazer isso acabam rotulados de anormais, patológicos com o nosso velho discurso de que precisamos ter um único lar, localizado e fixo. De qualquer forma tem valido escrever o termo “Educação Especial”, uma educação [singular na pluralidade do mundo do conhecimento de sentido] especialmente fornecida para diversos sujeitos em estados de sofrimentos diversos, que merecem atenção, escuta, sóbria observação. Também o é quando demanda intervenção denominada análise institucional quando a escola é colocada em um lugar-tempo que o sujeito desgosta ou foge dela: a instituição mesma aparece para produzir diversos sentidos do que podem ser (ou não) problemas de algumas aprendizagens escolares, cujo fundamento é uma vida vivida com angústia, tristeza, amargor e etc. – produzida na sua relação com o mundo. Em algum momento o professor sensível (e escutador) deverá estar atento a oferecer ao outro (discente) uma atenção psicopedagógica especial – isso sempre é algo adequado à esfera das sensibilidades diante de uma dor explícita (ou não), algo que o fará sofrer nessa sociedade nem sempre justa. Mas sem dúvida, a Educação Especial escolar precisa demarcar seus sujeitos, e a lei aparece para facilitar esse processo – isso de “precisar” é a rotulação neoliberal, a “marca do boi” como propriedade de um saber-fazer. [...] Mas essas classificações que abarcam o descrito pelo Estado (e pelos cientistas) são um pensar-sentir-agir para o professor, e nem precisa que elas existam, bastando à atenção do docente para todos e todas na sala escolar inclusive ou no Atendimento Educacional Especializado (PINEL, 2013, p. 01, grifos do autor).

Sendo assim, as questões das dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses alunos se mantêm invisíveis ao sistema e, apesar de elas serem objeto de estudo constante nas pesquisas educacionais, a maioria das questões abordadas

por essas pesquisas estão relacionadas aos níveis básicos de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) talvez por elas serem formalmente identificadas durante esse período escolar. Entretanto, é sabido que alguns alunos carregam essas dificuldades durante toda a sua vida escolar, levando-os muitas vezes à desmotivação e ao fracasso escolar. Esses alunos, talvez, são os mesmos que os professores envolvidos nessa pesquisa desvelaram sob meu olhar de pesquisadora.

Bortoloti (2003) estudou as emoções de discentes universitários frente às dificuldades de aprendizagem matemáticas no curso de Licenciatura e Bacharelado em Matemática, na disciplina Análise I, em uma universidade federal. O estudo apontou a presença de emoções "[...] ansiedade e alívio como as de maior frequência em momentos anterior e posterior à prova [...]" (BORTOLOTTI, 2003, p.1).

Estudos como esse de Bortoloti (2003) podem nos indicar o quanto as dificuldades de aprendizagem desvelam o aspecto frontalmente afetivo, mas sempre indissociados do cognitivo. Isso porque remete à inabilidade de "fazer algo como os outros fazem", e portanto, exige cuidado pedagógico.

Durante a pesquisa também verifiquei que existe uma diversidade de conceitos relativos às "dificuldades de aprendizagem", e o problema da conceituação provavelmente está na influência de várias áreas do conhecimento, tais como: medicina, psicologia, psicopedagogia e educação nas abordagens desse tema. No entanto, o que interessava para essa pesquisa não são aqueles conceitos que traziam apenas os aspectos clínicos e neurobiológicos - a intenção aqui é trazer aspectos referentes a essas dificuldades na forma que encontramos no cotidiano do espaço escolar da Instituição Ifes e, talvez, em todas as outras escolas de ensino médio, onde muitas vezes nos deparamos com alunos que são rotulados como preguiçosos e desinteressados, por falta de conhecimento sobre o assunto em questão.

Como nos diz Domingos (2007), são tantas as variáveis quando falamos de dificuldades de aprendizagem, que é imprescindível que os professores e comunidade escolar, antes de rotular esses alunos, conheçam os problemas mais comuns nos processos de ensino-aprendizagem, sendo assim possível ampliar suas reflexões, percepções e visão de um todo.

Quanto ao olhar do professor a respeito das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, a pesquisa de Osti (2004) buscou caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor, considerando como ele a percebe no cotidiano escolar e a que ele atribui sua causa. Suas análises indicaram que os professores concebem as dificuldades de aprendizagem como um aspecto relacionado ao desempenho escolar, ao interesse do aluno em aprender, à sua base familiar e ao ambiente escolar como acolhedor nesse processo. A pesquisa deixa claro que, para os professores, se o aluno não atinge o rendimento esperado nos conteúdos escolares, isso passa a ser referência para a interpretação e diagnóstico para as dificuldades de aprendizagem.

O trabalho de Osti (2004), assim como minha pesquisa, está baseado na perspectiva de que a dificuldade de aprendizagem não é uma doença e não envolve comprometimento orgânico ou neurológico, podendo ser trabalhada na escola comum, pois decorre, na maioria das vezes, de problemas como a falta de estímulo ou inadaptação deste aluno ao cotidiano escolar. Ainda segundo esta pesquisa, as causas das dificuldades de aprendizagem, o que as provoca e como estas surgem, foram justificadas principalmente através da estrutura familiar, assim como problemas relacionados à saúde psicológica do aluno.

Para os professores e professoras que atuam nos níveis de ensino mais elevados e trabalham com jovens e/ou adultos, reconhecer as dificuldades de aprendizagem em seus alunos poderia ser uma tarefa mais fácil, porém não é essa a realidade que se mostra.

Ferrari (2009) objetivou verificar as dificuldades de aprendizagem de jovens e adultos na visão de seus educadores. Em sua pesquisa ficou clara a não consciência de muitos educadores da influência que suas atitudes têm no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Além disso, verificou a concepção de que a irregularidade na frequência às aulas é um fator que aumenta a percepção das dificuldades de seus alunos, e neste sentido, torna-se necessária uma política que favoreça a permanência desse aluno em sala de aula, pretendendo assim garantir uma aprendizagem significativa que se perpetue ao longo de sua vida.

A percepção do momento da inclusão escolar no nível médio de ensino na Rede Federal, junto ao desejo de pesquisa nesta perspectiva, me fez buscar subsídios nos estudos já realizados, que pudessem revelar as experiências vividas e, como lembra Vigotski (2010), é a experiência vivida que nos permite perceber a história construída pelos sujeitos nela inseridos. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo com significados nessas experiências, e a prática docente, seu principal enredo.

Contudo, a busca por pesquisas nesse contexto demonstrou-as ainda estarem focadas nas dificuldades de aprendizagem vinculadas a algum fator orgânico. Trago como exemplo o estudo de Caldas (2009), que investigou a inclusão de um aluno surdo no Curso Técnico em Informática do então Cefetes Serra/ES, hoje Ifes Campus Serra. Nesta pesquisa o pesquisador se referiu à instituição como tendo pouca vivência na inclusão, relatando que, ao possibilitar a compreensão do aluno surdo no espaço escolar, as práticas docentes foram conduzidas para materialização dos conteúdos em "metáforas visuais e recursos inventivos", sendo fundamental para facilitar os processos de aprendizagem não somente do aluno surdo, mas de toda a turma.

A pesquisa revelou ainda a necessidade de uma série de modificações na estrutura da instituição que somente se fez com a entrada do aluno na escola, mas que foram fundamentais para permitir a permanência dele no ambiente escolar. O pesquisador revela como fundamental o trabalho do professor durante as aulas, reconhecendo que a simples presença do intérprete de LIBRAS não era suficiente para garantir o aprendizado daquele aluno.

A pesquisa de Barros (2008) corrobora com as minhas inquietações quanto às vivências dos professores e professoras acerca dos processos escolares que envolvem as questões desta pesquisa. Objetivando analisar o trabalho pedagógico no ensino médio e as condições com que ele é desenvolvido com alunos com necessidades educativas especiais, fez sua pesquisa em duas escolas da rede estadual de Campinas. Ela utilizou referencial teórico histórico-crítico e como procedimento metodológico a aplicação de questionários abertos com treze educadores e entrevistas com quatro professores, dois coordenadores e quatro alunos com deficiência. Buscou relatos de suas vivências no cotidiano escolar, trazendo reflexões sobre o trabalho pedagógico com esses alunos. Os resultados

revelaram que, apesar dos avanços no acesso desses alunos ao ensino médio tenham ocorrido, ainda existe uma taxa de evasão muito grande. Os relatos dos professores e alunos ainda mostram que as condições adversas de trabalho e a formação insuficiente dos professores, somados ao desinteresse dos educandos pela escola, devido à ausência de relação dos conteúdos ministrados nas aulas com a vida, e a dependência que estes alunos têm da família e de colegas da escola para terem condições à educação escolar, são as principais causas dessa evasão.

A crise que a escola e o trabalho do professor atravessam não é relativa apenas às inquietações sobre o processo de inclusão, e, talvez, essas inquietações sejam reflexo do que a pesquisa de Francisco (2010) revela. O pesquisador objetivou discutir essa crise com tese nos processos de desvalorização e desestruturação do trabalho docente ocorridos nos últimos anos. As reflexões desse trabalho estavam pautadas na condição do professor de se ajustar às mudanças ocorridas na sociedade e às contradições sociais da sociedade capitalista atual. Neste sentido, estudou o modo como o professor compreende sua formação e carreira e as formas de resistência e de adaptação ao controle sobre seu trabalho. Para isso, sua investigação foi feita através dos instrumentos: questionário e escala de atitudes do tipo Likert¹⁵ com 125 professores do Ensino Médio de escolas da Rede Estadual de São Paulo. Os resultados indicaram que a tendência dos professores é de valorização de sua formação e carreira, de reconhecer que há maior controle de seu trabalho e que os professores tendem a resistir mais do que a se adaptar ao controle exercido sobre sua tarefa. Portanto, podemos arriscar que a resistência às imposições que envolvem o controle sobre o trabalho docente não está relacionada especificamente ao processo de inclusão, sendo uma característica que marca a categoria docente.

Caetano (2009) trouxe em sua pesquisa com alunos do Curso de Pedagogia da UFES as impressões sobre a sua formação na perspectiva inclusiva de alunos com deficiência. Destaco um aspecto constituído no desenvolvimento desta pesquisa que me chamou atenção, quando ela discorre sobre a dificuldade desses alunos de falar sobre diversidade/diferença/deficiência, demonstrando, segundo a pesquisadora, que ao apreender conhecimentos sobre a educação inclusiva, prevalece o "não

¹⁵ A escala, proposta por Likert (1976), permite medir a intensidade das opiniões e das atitudes dos respondentes de acordo com o grau de concordância ou discordância aos itens do instrumento.

saber fazer" e o "medo" do aluno deficiente/deficiência como figura de fundo, provocando, de certa forma, uma aproximação e/ou afastamento entre a educação geral e a educação inclusiva.

Ficou claro que quando os processos de inclusão escolar envolvem questões cognitivas, vários sentimentos negativos acabam gerando impedimentos para realização de ações que visem a mudança nas práticas e concepções dentro da escola.

3. TRILHANDO CAMINHOS CONCRETA E EXISTENCIALMENTE NO MUNICÍPIO DE COLATINA

Como uma andarilha¹⁶ marcada por Colatina, cidade onde resido há quase 13 anos, pretendo aqui descrevê-la de modo concreto e existencial. Trago aqui o termo andarilha, concordando com Brandão (2010, p.41), quando o autor diz que "somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um 'estar aqui' e um contínuo 'partir', 'ir para' ".

Para iniciar nosso caminho de pesquisa, trouxe inicialmente um histórico da cidade de Colatina, logo após, um breve relato sobre as questões da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais atendidas pelo município. Na sequência, um histórico do Instituto Federal no Espírito Santo, finalizando este capítulo com um panorama sobre o caminhar da instituição em direção aos processos que pretendem garantir a efetiva inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, o foco desta pesquisa está nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

3.1. COLATINA AOS MEUS OLHOS

O município de Colatina recebeu este nome em homenagem à esposa de José de Melo Carvalho Muniz Freire que foi presidente do Estado por duas vezes, de 1892 a 1896, e de 1900 a 1904. Dona Colatina foi uma mulher de classe social abastada, que marcou presença na cultura capixaba e tem o seu lugar na Academia Feminina Espírito-santense de Letras (AFESL), e isso parece ser de muito orgulho para o

¹⁶ O andarilho caminha a pé no sentido de acompanhar os eventos (É + Vento); aquele que se entrega ao vivido.

Colatinense, segundo o vivido no cotidiano por mim, como pesquisadora residente na cidade.

O município de Colatina foi criado em 30 de dezembro de 1921 e, apesar deste dia ser seu verdadeiro aniversário de emancipação política, as comemorações de seu aniversário acontecem no dia 22 de agosto, quando as festas contagiam a todos e todas.



Figura 01: Foto de Colatina na época da emancipação política
Disponível em: <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=historia&item=4>



Figura 02: Foto da Festa de 91 anos de emancipação política de Colatina
Disponível em: <http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/Eventos/505/shows-de-victor-e-leo-e-raca-negra-agitam-a-festa-de-colatina.htm>

De acordo com censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Colatina possui aproximadamente 111.788 habitantes, sendo que 88% dessa população vive na zona urbana, composta por 49 bairros. Geograficamente, a cidade possui 1.439 quilômetros quadrados. Está situada no Vale do Rio Doce, a 135 quilômetros de Vitória, capital do Espírito Santo. Por ela passam a estrada de ferro Vitória-Minas, a BR-259 e a Estadual 080 (Rodovia do Café). A topografia da cidade varia de ondulada para montanhosa e o clima predominante é quente úmido. A cidade é considerada o maior polo de confecções do Estado e um dos maiores do país.

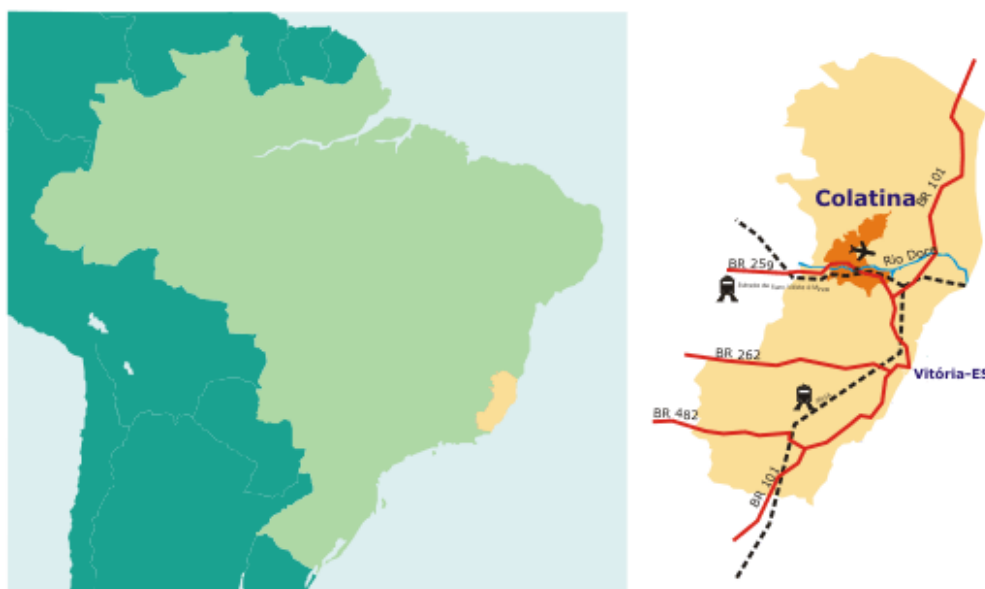


Figura 03: Mapa de localização da cidade de Colatina/ES

Disponível em: <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/index.php?pagina=geografia>

Nos últimos anos houve inúmeras conquistas no setor educacional com a pretensão de dar garantia a qualidade do ensino em todos os níveis. O município conta com uma rede de ensino estruturada, desde os centros de educação infantil até cursos superiores. São 95 escolas municipais, 10 estaduais, 15 particulares, duas federais (Itapina e Colatina) e dois complexos universitários.

Com a intenção de perceber como o tema inclusão escolar tem sido discutido e tratado no município de Colatina, decidi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Colatina (SEMED), e minha percepção foi a de que existe

uma preocupação de reflexão em relação ao atendimento à diversidade no ambiente escolar. Nesse contexto, verifiquei que, a partir do ano de 2007, uma equipe multiprofissional foi organizada e passou a trabalhar na dinâmica da inclusão com os professores e professoras da rede municipal, com os alunos e suas famílias. Como parte da equipe da SEMED, foi instituído um setor de educação multiprofissional, denominado Centro de Educação Multiprofissional (CEMP). Tal setor tem como prioridade atender às demandas da Educação Inclusiva das escolas de ensino fundamental de todo o município.

Entretanto, com intuito de levantar dados mais específicos que me permitissem, como pesquisadora, perceber de que forma o processo de educação inclusiva de alunos com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial está sendo conduzido no município de Colatina, agendei uma entrevista com a coordenadora do CEMP.

De acordo com a Coordenadora do CEMP, a professora Amarillis¹⁷, em entrevista realizada no dia 19 de março de 2012, o CEMP tem como objetivo atender alunos regularmente matriculados na rede municipal de ensino que apresentam distúrbios comportamentais e deficiências propriamente ditas, comprovadas por laudo médico ou em processo de avaliação. A intenção da equipe do CEMP é problematizar as situações evidenciadas na realidade escolar e atender diretamente à demanda percebida nas escolas, que poderia impossibilitar ou prejudicar o processo ensino-aprendizado. Vale ressaltar que a rede municipal de Colatina é composta de 15.024 (quinze mil e vinte quatro) alunos, conforme dados do CENSO escolar de 2011 e, conforme informações do CEMP, hoje, aproximadamente 120 (cento e vinte) alunos são atendidos em caráter permanente a cada quinze dias, e aproximadamente 600 (seiscentos) alunos são atendidos esporadicamente pela equipe multiprofissional.

É importante ressaltar que para cada aluno atendido, uma ficha de atendimento e de acompanhamento é preenchida, e isso repercute em um atendimento familiar que tem contribuído de forma significativa para melhoria no processo educacional desses alunos.

¹⁷ Na presente pesquisa usar-se-ão nomes fictícios para identificar os participantes. Nesse contexto, a professora Amarillis é licenciada em História e coordena o CEMP no Município de Colatina desde 2007.

Assim, o público alvo, inicialmente, desse atendimento são:

- alunos com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial;
- alunos com transtornos globais do desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras e ainda, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- alunos com altas habilidades/superdotação.

De acordo com a professora Amarillis, os alunos com dificuldades de aprendizagem, no sentido que esta pesquisa apresenta, muitas vezes são encaminhados para acompanhamento no CEMP. Porém como já relatamos, não havendo previsão para o atendimento desses alunos na PNEEPEI de 2008, ele fica reservado à escola.

Para a realização dos atendimentos, o CEMP possui uma equipe composta por:

- duas psicólogas, que se revezam para o atendimento às Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEFs), Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs) e Pré- Escolas Municipais (PEMs);
- duas fonoaudiólogas, que se revezam para o atendimento às EMEFs, CEIMs e PEMs;
- cinco pedagogas. Três atuando diretamente no revezamento para atendimento às EMEFs, CEIMs e PEMs, uma na coordenação das salas de recursos multifuncionais e outra na coordenação geral da equipe do CEMP;
- duas assistentes sociais que se revezam para atendimento às EMEFs, CEIMs e PEMs;
- duas secretárias que se revezam em turnos matutino e vespertino, para atendimento ao público.

A equipe do CEMP se divide nas funções específicas de cada profissional no sentido de realizar atendimentos clínicos individuais quinzenalmente; fazer a triagem, que consiste na prática de conhecer melhor os alunos indicados pela gestão da unidade escolar de origem; fazer a devolutiva à equipe gestora da escola de origem, que consiste no diálogo acerca das informações obtidas durante o atendimento individual do aluno "triado", servindo como aporte para os encaminhamentos pedagógicos, educacionais e clínicos a serem feitos com esses alunos; desenvolver trabalhos com a comunidade escolar e com a família, tanto no aspecto de informação como no de formação, através de formações continuadas para professores das salas de aula regulares que trabalham com alunos que necessitam de atendimento especializado para dar suporte ao trabalho com esses alunos e palestras à comunidade escolar como um todo.

Percebi que, indiretamente, o trabalho se delineia por meio de um olhar que capta a necessidade do que precisa ser realizado, a partir dos dados observáveis. A dinâmica avaliativa do CEMP tem caráter formativo e processual, numa perspectiva apropriada para cada situação evidenciada no cotidiano escolar. Tais situações são elencadas semestralmente via avaliação realizada pelos gestores escolares com a Secretaria municipal de educação.

Segundo a coordenadora do setor, os resultados percebidos desde a criação do CEMP, em 2007, são "notórios", revelando a positividade do setor. A comunidade escolar tem ciência de que há um setor que lhes dá suporte para os encaminhamentos relativos aos alunos com necessidades educacionais especiais, com responsabilidade, ética e transparência, sentindo-se segura quanto à possível eficácia desses encaminhamentos, a segurança psicossocial que pode oferecer.

As ações do CEMP, na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, corroboram com as estimativas de que a cada ano, mais alunos nessa perspectiva estarão avançando para o nível maior de ensino: o ensino médio. Dessa forma, sentimos que nossa intenção de pesquisa para descrever fenomenológica e existencialmente os movimentos processuais envolvidos nas práticas dos docentes do Ifes, que possivelmente receberão esses alunos, relacionadas ao processo de inclusão escolar, será de real importância para dar continuidade aos caminhos que têm sido trilhados na educação

fundamental na rede municipal de ensino de nosso município, uma caminhada junto ao outro no mundo.

3.2. MEU OLHAR DE SENTIDO PARA OS CAMINHOS TRILHADOS NO IFES

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, como hoje é chamado - foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, denominando-se Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo. A Escola foi regulamentada pelo Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1911, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual - um fator de efetivo valor social e econômico - com ensino para a vida. A partir de 1937, a Instituição - então denominada Liceu Industrial de Vitória - passou a formar profissionais voltados para a produção em série, porém com características artesanais.



Figura 04: Foto da Escola de Aprendizes Artífices, quando da visita de Nilo Peçanha, em 1910
Disponível em: <http://www.ibamendes.com/2011/09/fotos-antigas-de-cidades-do-espírito.html>

O modelo de escola que se apresentava no século XX estava intimamente relacionado ao processo de industrialização pelo qual o Brasil passava neste

momento. As indústrias precisavam de mão de obra que cumprisse as atividades ditadas pelo momento econômico e a tarefa de produzir esse profissional moldável e útil foi dada ao “*professor artífice*”, ou seja, aquele que inventa, que cria e que coloca à mostra.

Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória e, em 11 de dezembro de 1942, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje, o Campus de Vitória, sendo que à época contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação.



Figura 05: Foto da Escola Técnica de Vitória

Fonte: Arquivo em mídia do Ifes, cedida pela direção do Campus Colatina.

Em 3 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo, Etfes, baseada num modelo empresarial. A Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet, a partir

de março de 1999, o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante.

A formação do corpo docente, que deveria atender à demanda dos cursos técnicos profissionalizantes, estava baseada num modelo de ensino altamente tecnicista. O professor da área técnica, que possuía pouca, ou nenhuma autonomia para desenvolver o seu trabalho em sala de aula, acabou por perdê-la completamente quando se viu na instância de ter que atuar sob a regência de uma prática pedagógica engessada e cheia de normatizações.

Em 2004, o Cefetes passou a ser uma Instituição de Ensino Superior, denominada Instituto Federal de Educação, com os decretos 5.224 e 5.225, hoje substituído pelo 5.773.

O Ifes – Campus Colatina foi a primeira unidade descentralizada a ser instituída, e está localizado no Bairro Santa Margarida, na cidade de Colatina, região noroeste do Estado Espírito Santo, a 137 km de Vitória. Foi criado pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ainda como Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Em 21 de novembro de 1992 foi publicado o aviso de Edital CRH n.º 05/92 do Concurso Público para Contratação de Pessoal. Em 13 de março de 1993, foi inaugurado o prédio onde passou a funcionar, a partir do dia 15 do mesmo mês, a Unidade Colatina - que hoje é um dos campi do Instituto Federal do Espírito Santo.



Figura 06: Ifes- Campus Colatina

Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/campus-colatina>

Nosso campus, antes do processo de expansão da Rede Ifes, constituía uma escola que atendia os municípios do noroeste do Estado do Espírito Santo. Alunos dos

municípios vizinhos de Colatina, e algumas vezes, de municípios de Minas Gerais e Bahia, passavam por um processo seletivo competitivo para ingressar nesta Instituição que, conforme citamos anteriormente, é considerada uma escola de qualidade pela comunidade, por ter professores com dedicação exclusiva, espaço físico e laboratórios completos e estruturados, biblioteca atualizada e estruturada, ensino gratuito, dentre outras qualidades.

Após o processo de expansão, que teve início em 2008, a Rede Ifes passou a contar com dezessete campi em funcionamento, sendo eles: Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha e Vitória. Neste contexto, o Campus Colatina passou a atender prioritariamente o nosso município, contando hoje com uma porcentagem muito menor de alunos de outros municípios.



Figura 07: Mapa de localização geográfica dos Campi – Ifes
Disponível em: <http://www.ifes.edu.br>

3.2.1. O ifes- Campus Colatina aos olhos da inclusão escolar

Considerando que, para compreender os caminhos trilhados no Campus Colatina a respeito da inclusão escolar, é necessário viajar na história das transformações institucionais que ocorreram desde o início de seu funcionamento até os dias de hoje, traçarei um breve resumo da linha do tempo a respeito dessas transformações, tentando focalizar apenas os pontos mais relevantes para o presente estudo. Compreendo que corro o risco de ser reducionista nas minhas explanações aos olhos de quem conhece a Instituição, entretanto ao mesmo tempo, excito aqueles que não a conhecem a conhecê-la em seu próprio olhar.

As atividades desta unidade tiveram início com a oferta de somente dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Edificações e Processamento de Dados. A verticalização do ensino, que teve início em 2005 mudou o cenário do antigo Cefetes.

Em concordância com dados atualizados fornecidos pela Coordenação de Registros Pessoas e Coordenação de Registros Escolares, o Ifes Campus Colatina possui no ano de 2012, 63 docentes efetivos, 12 docentes contratados, 64 técnicos administrativos lotados nos diversos setores do Campus, e cerca de 1.084 alunos, matriculados nos seguintes cursos:

- Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração;
- Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações;
- Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho;
- Curso Técnico Subsequente em Informática;
- Curso Técnico Subsequente em Edificações;
- Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA;
- Curso Técnico em Segurança do trabalho Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA;

- Curso Superior em Tecnologia em Saneamento Ambiental;
- Curso Superior em Tecnologia em Redes de Computadores;
- Curso Superior em Arquitetura e Urbanismo;
- Curso de Bacharelado em Sistema da Informação;
- Curso de Educação à Distância em Informática;
- Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Municipal (EAD);
- Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Tecnológica (EAD).

Aqui é oportuno ressaltar o que o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no *caput* do seu Artigo 9, que traz sobre a necessidade de uma formação mais abrangente nessa área específica da docência para o ensino técnico:

[...] As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que *deverão ser preparados para o magistério*, previamente ou em serviço, *através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica*.

Os professores, e nesse contexto coloco-me como parte desse processo, sentindo o peso todas as transformações ocorridas, muitas vezes sem nossa participação efetiva, tentávamos nos reorganizar e nos preparar para planejar e trabalhar com tantas modalidades de ensino diferentes.

À implementação dos NAPNE em cada um dos campi dos Ifes sucedem as mesmas inquietações que as transformações da estrutura escolar do instituto causou para os discentes e docentes, e é a partir delas que nossa pesquisa pretende desvelar os movimentos de tensão que os novos rumos preparam.

Através das informações relativas aos movimentos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, deficiência transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem, no município de Colatina, percebi que esses alunos estão cada vez mais próximos

de avançarem em seus estudos e chegarem até o ensino médio, e, por que não, até o Ifes?

Ao refletirmos sobre essa questão, histórias desvelam-se em nosso cotidiano. Podemos compreender as dificuldades de adaptação a tais mudanças por parte do corpo docente de uma instituição como o Ifes, marcada por práticas pedagógicas que, infelizmente, não alteiam nossa caminhada rumo a uma escola inclusiva. Isso porque a identidade da instituição¹⁸ revela-se como missão promover educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável, tendo como valores: qualidade e excelência na educação profissional e tecnológica, competência profissional dos servidores, sintonia e flexibilidade para integração com todos os segmentos, ética nas ações e nos relacionamentos, humanização - valorização do ser humano como foco das decisões, responsabilidade social e sustentabilidade por meio do ensino, pesquisa e extensão. A construção dessa identidade, marcada pela busca da excelência, torna os caminhos que levam aos processos de inclusão escolar injusto, pois tira do foco aquele aluno que precisa de um olhar diferenciado acerca das questões que envolvem seu aprendizado.

As experiências do Campus Colatina com alunos com dificuldades de aprendizagem marcantes nos mostram um pouco dessas dificuldades. Citaremos três casos, dentre muitos outros, ocorridos entre os anos de 2009-2011 a respeito de nossas dificuldades em vivenciar o processo de inclusão escolar. Todos os três alunos que citaremos aqui foram aprovados no processo seletivo comum da escola e, portanto, teoricamente tinham plenas condições de vivenciar o processo de educação nesta instituição. Faremos um breve relato desses casos, considerando apenas os pontos que “talvez” sejam significativos para nossa pesquisa.

O primeiro deles é a história de Paula, aluna inscrita e aprovada no processo seletivo para o curso Técnico Subsequente em Informática. Paula não trouxe à escola laudo algum que indicasse déficit cognitivo, porém sua situação de deficiências físicas/motoras múltiplas comprometia indiretamente seu processo de aprendizagem. Sua mãe a acompanhava durante toda permanência na escola, e

¹⁸ A identidade do IFES está descrita no site da Instituição, disponível em: <http://lfes.edu.br/institucional/33-Identidade>.

para os professores e demais profissionais que lidavam com ela, talvez esse fosse o seu maior problema. A superproteção da mãe de Paula, e talvez a falta de preparo adequado dos professores que trabalhavam com ela, instituiu momentos de conflito e agressividade por parte das duas quando algo lhes parecia injusto. Podemos citar um desses momentos, quando um professor da área técnica - não conseguindo avaliá-la devido a suas limitações, deu-lhe nota zero. Mãe e filha foram reclamar com o professor, usando sua condição de aluna com necessidades especiais, para pedir nova chance de avaliação. Neste momento o professor fez uso de uma fala comum de ser ouvida nos processos de inclusão feitos sem (in) formação adequada: “Você não quer ser tratada com igualdade? Você não quer ser incluída como aluna comum? Então terá que ser avaliada como todos os seus colegas... sem diferenças” (informação verbal)¹⁹

Poderíamos citar outros episódios, mas não vejo aqui motivos, pois o fim dessa história foi que Paula abandonou a escola depois de muitos momentos de tensão por parte dos docentes e da própria aluna.

O segundo caso é o de Fabrícia, que ingressou em 2010 no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão Empreendedora. A aluna chegou à escola com um histórico de déficit cognitivo e deficiência auditiva. Embora algumas ações houvessem sido programadas pela equipe pedagógica e por alguns professores de Fabrícia, ela desistiu da escola ainda no primeiro ano. Segundo seu depoimento: “por não sentir-se parte dela (da Instituição)”.

O terceiro e último caso é o de Márcio, talvez o único até então que tenha laudo específico que o classifica como aluno com “indícios de deficiência intelectual”. Ele frequenta desde 2009 as aulas no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão Empreendedora. Apesar de possuir muitas dificuldades cognitivas, sua permanência na escola está relacionada ao fato de que alguns professores e professoras, junto ao coordenador do curso, se mobilizaram para criar metodologias diversificadas que pudessem garantir o processo de aprendizagem de Márcio. Dentre elas podemos citar: sistema de monitoria individual²⁰, material especial de

¹⁹ Fala do professor de Paula, relatada por sua mãe.

²⁰ A escolha dessa modalidade de atendimento está de acordo com o modelo de atendimento educacional especializado, onde ocorre mediação da aprendizagem para apoio aos professores, com

estudo, metodologia de avaliação diversificada, dentre outras. Porém, como citei anteriormente, das reuniões pedagógicas podemos relatar brevemente algumas declarações de professores a respeito de Márcio:

“O que esse aluno está fazendo aqui no Ifes? Alguém precisa dizer a ele para desistir” (informação verbal)²¹.

“Tudo o que vocês estão fazendo não está valendo de nada. Ele até melhorou na participação das aulas, mas na hora da prova, do “vamos ver”, ele não corresponde” (informação verbal)²²

Até o momento desta pesquisa, Márcio está matriculado e frequentando a escola, porém tive informações de que ele avançou em muitos aspectos, mas continua tendo muitas dificuldades levando-o a mais uma reprovação neste semestre letivo.

As marcas deixadas por esses três casos relatados, dos muitos que já ocorreram no Ifes e talvez em muitas outras escolas pelo nosso Brasil afora, justificam minhas inquietações como pesquisadora.

Concordamos com Glat e Pletsch (2011) quando nos dizem que

[...] É nesse sentido que a educação inclusiva pode ser considerada um novo paradigma educacional, pois, quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão escolar sob essa perspectiva – ou seja, é a escola que precisa adaptar-se para atender a todos os alunos, e não esses que têm de se adaptar à escola - fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências e problemas intrínsecos dos alunos, mas sim, resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 19).

Deste modo, a reflexão está na construção de um ambiente que aceite e respeite as diferenças e que trabalhe à luz de uma nova perspectiva, da singularidade do aluno que aprende de diversos modos, incluindo, neste contexto, a singularidade do professor, que ensina de diversos modos. A singularidade, a que estamos nos referindo está presente nos diferentes ritmos de aprendizagem, na afinidade com determinadas áreas de conhecimento e na habilidade maior para algumas tarefas e inabilidade para com outras. Portanto, refletir sobre as mudanças na escola pode garantir benefícios a todos os alunos, incluindo, obviamente, os sujeitos que mobilizaram tal mudança.

função de dar suporte às atividades do cotidiano escolar, porém sem a intenção de substituição do professor regente (GLAT; PLETSCHE, 2011).

²¹ Fala do professor de Física.

²² Fala do professor de Estatística.

A transformação adequada à perspectiva inclusiva no processo pedagógico poderá favorecer o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, uma escola inclusiva preocupada com a qualidade do ensino que oferece aos seus alunos deve se preocupar com a sistematização de práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades dos alunos que a frequentam (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Recentemente, em ofício circular nº 05/2012/CGMA/DPEPT/SETEC/MEC (ANEXO A), em anexo, enviado aos dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação sugere a providência, em caráter de urgência, de implantação dos NAPNE em todos os campi da rede federal de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) e a organização das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE). Nessas salas deve ser criado um ambiente que promova a acessibilidade, disponibilizando material didático e recursos tecnológicos, contando com o envolvimento de recursos humanos (docentes, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais) em contínuo aprofundamento sobre inclusão.

Ainda não há salas de recursos no Ifes-Campus Colatina, e neste caso não foi possível desvelar a realidade de sua utilização aos olhos dos professores e professoras, mesmo porque essas salas deverão ser adaptadas para a realidade do público alvo da instituição.

Neste contexto, entendo que quando o atendimento educacional especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de *não saber*. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber (BRASIL, 2007). Neste sentido, o que se desvela no Ifes é um atendimento baseado no "cuidar" desse aluno fora da sala de aula comum, durante os atendimentos individualizados pelo professor ou pelo monitor da disciplina em que o aluno está com dificuldade. Observei, na fala dos professores e professoras, que vários sentimentos, tais como rejeição e assistencialismo, estão impregnados historicamente no âmbito da educação especial e, infelizmente, foram

arrastados nos caminhos da inserção desses indivíduos na sala de aula da escola comum.

A legislação que determinou a igualdade de direito a todos frequentarem a rede regular de ensino, em alguns casos, criou um impasse na triangulação família-escola-poder público. Isso ficou visível nos exemplos que citei anteriormente no Campus Colatina, onde a família luta, muitas vezes sem muita propriedade, pela inclusão de seus filhos na sociedade através do processo de escolarização, a escola alega ausência de profissionais capacitados e espaço físico adequado à acessibilidade e, nesse entremeio, o poder público se põe tentando mediar os processos através de leis e resoluções.

Concordamos com Martins (1997) quando nos diz que “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”. Para esses alunos, os desafios dessa inclusão que se apresenta tanto às famílias quanto para a própria comunidade escolar, parecem ser um pouco mais complexos, pois a identidade revelada historicamente desses indivíduos é marcada de (pré)conceitos e pressupostos que constituem, na maioria dos casos, uma barreira primária ao processo inclusivo.

O caminho trilhado pelo Ifes - Campus Colatina sob meu olhar ainda é insípido²³ e está baseado nas forças que regem os processos de inclusão desses alunos na escola comum. Guia-se na perspectiva da educação inclusiva, com a regulamentação da implantação dos NAPNEs, reconhecendo que a educação para todos (incluindo os alunos com NEE) deve constituir a proposta pedagógica da escola, e não apenas de instituições especializadas. Entretanto, na prática, essa realidade revela-se ainda distante.

²³ Insípido no sentido de "sem interesse", por não ter casos efetivos de alunos com essas necessidades. Ouvi muitas vezes: "vamos esperar eles chegarem aqui para *a gente* ver o que faremos".

4. OS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

As inúmeras transformações necessárias na estrutura escolar para que a inclusão de alunos com quaisquer dificuldades de aprendizagem ocorra de forma efetiva nos níveis mais elevados do ensino parece constituir um impasse que envolve, além da complexidade relativa a esse processo, a falta de formação adequada dos profissionais da educação nesse segmento.

Quando me refiro à falta de formação, na maioria das vezes, não estou falando de falta de oportunidades de formação e sim falta de coragem de se movimentar no sentido de estar comprometido com o processo de inclusão, pois a perspectiva inclusiva proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilita um movimento de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os à inserção no mundo cultural e na vivência histórica no papel de homem presente e atuante em seu tempo.

A importância da educação é indiscutível, então por que existe um discurso tão hostil a respeito do direito a educação de qualidade para os alunos com dificuldades de aprendizagem? De acordo com Smith e Strick (2012), se o ambiente escolar oportunizar a todos os alunos, independente de suas facilidades ou dificuldades de aprender, chances apropriadas de aprendizagem, possivelmente eles irão obter progresso intelectual. Ao contrário, se o sistema educacional não oferecer isso, os alunos talvez nunca desenvolverão todas as suas habilidades, tornando-se efetivamente "deficientes", mesmo que não tenham problemas neurobiológicos.

Ao pensar a educação na perspectiva inclusiva me aproximei de Paulo Freire (1921-1997), pois considera que educar é devolver a cidadania roubada dos grupos excluídos. O autor afirmou ainda que a sociedade brasileira "exclui dois terços da sua população e ainda impõe profundas injustiças à grande parte do terço para a

qual funciona, sendo urgente a questão da alfabetização” (FREIRE, 2006, p. 09).

Ainda segundo Freire

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (FREIRE, 2000, p. 58).

Neste sentido, dialoguei com Freire (2002), quando nos diz que

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2002, p. 70).

Percebi, em Paulo Freire (2000), a preocupação com uma sociedade mais justa a que a educação inclusiva arremete. No sentido de mudar e indignar-se com a incapacidade de reconhecer a necessidade de mudança.

O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir, finalmente, de intervir no mundo (FREIRE, 2000, p. 28).

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele (FREIRE, 2000, p. 20).

Para Paulo Freire (*apud* Imbernón, 2000), quando a educação já não for utopia, ou o futuro já não significar nada para nós, estaremos com medo de arriscar a viver um futuro como superação do presente, “que já envelheceu”. A espera só é possível se for cheia de esperança se procurarmos o futuro que nasce da denúncia por meio da reflexão. Ao afirmar que “a esperança utópica é um compromisso cheio de risco”, acredito que precisamos correr o risco e acreditar que o ensino público de qualidade no Brasil e que os alunos buscam no Ifes não será mais considerado como um privilégio de algumas poucas pessoas, mas um direito de qualquer ser humano.

A aproximação do autor Paulo Freire com a fenomenologia orientou meus questionamentos e minhas inquietações sobre o processo da aprendizagem significativa sob o olhar do professor, onde o reconhece como "um ser num permanente movimento de busca, porque tem a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, inconcluso" (FREIRE, 2006, p. 57).

A questão do ser inconcluso nas práticas cotidianas de professores é elucidada por Freire (2002) quando diz:

[...] seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, 2002, p. 72-73).

Ao analisar a dissertação de Giovedi (2006) intitulada "A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire", verificamos em Paulo Freire um vínculo estreito com o que buscamos em nossa pesquisa, sendo então um referencial teórico valioso.

De acordo com Giovedi (2006), a concepção freiriana de ensino-aprendizagem teve influência significativa da fenomenologia existencial. Segundo esse autor, categorias como a intencionalidade da consciência, o ser-no-mundo, com-o-mundo e com-os-outros, o ensino e aprendizado como ato de conhecimento estão presentes no pensamento freiriano e serviram de fundamentos para que ele desenvolvesse e legitimasse suas posições a respeito da concepção de ensino-aprendizagem.

Lembrando que na fenomenologia, a partir da vivência diária, desenvolvemos todas as nossas atitudes e a partir delas determinamos nossos objetivos e ideais. "A experiência cotidiana imediata é o cenário dentro do qual decorre a nossa vida; *ser-no-mundo* é a sua estrutura fundamental" (FORGHIERI, 1993, p. 27).

Freire (2003) aponta a importância de a escola respeitar a individualidade do educando e aproveitar suas vivências e experiências no ato de educar. Sendo assim, é possível fazer a ponte entre os conhecimentos que o educando adquiriu no decorrer de sua vida e os conhecimentos técnicos e acadêmicos, valorizando seu potencial individual.

Autores como Fernández (1991), Strick e Smith (2001), Polity (2002) e Moojen (1999 e 2006) trazem reflexões a propósito das dificuldades de aprendizagem no sentido de que elas não estão relacionadas a distúrbios específicos, mas sim a diversos fatores que, afetando qualquer área do desempenho acadêmico, podem interferir no domínio de habilidades escolares básicas, podendo ser passageiras ou duradouras. Para esses autores, as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem são suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola, podendo levá-las ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem e, em alguns casos, à necessidade de acompanhamento individualizado.

Na produção de Elizabeth Polity, a pesquisadora traz um olhar cuidadoso para as questões do ensino-aprendizagem, especialmente para as dificuldades de aprendizagem, considerando a participação do professor nesses processos como um ponto essencial, contextualizando e fundamentando a utilização deste termo nesta pesquisa.

4.1. PARA QUEM VAI O OLHAR DE SENTIDO

Reconhecendo que não existe uma teoria única sobre as dificuldades de aprendizagem, mas acreditando que é preciso eleger por uma linha teórica para aprofundar os estudos e, com base nela, começar a envolver-se com esse aluno que estamos falando, utilizei a classificação²⁴ proposta por Moojen (2006).

Nesta classificação temos a proposta da seguinte categorização: as dificuldades de aprendizagem (naturais ou de percurso e dificuldades secundárias de aprendizagem) e os transtornos de aprendizagem. O foco desta pesquisa, por questões já reveladas anteriormente, está nas dificuldades de aprendizagem, que, segundo a autora, podem ser naturais ou de percurso.

²⁴ Todas as classificações são objetos de críticas, mas como viver sem elas? Sendo menos injusta, utilizando-a ao bem do discente.

E acrescentamos a essa classificação uma outra, mais aberta e menos classificatória (por mais que se posicione classificando):

Temos também no nosso cotidiano escolar uns problemas e aprendizagem (escolar e não escolar), muitas vezes temporários, advindos até mesmo do processo de viver a adaptação ao desconhecido – a escola estranha, a comunidade, as relações – “esse mundo é mesmo estranho”. Falamos dessa angústia que quase todos temos do inusitado, do novo, do devir existencial. Acho que em alguns casos de jovens do lfees que são do interior (do interior) precisam vivenciar algo diferenciado como morar sozinhos, arranjar namorados e namoradas – fatos da vida social. Além desse sentido de estar só e em solidão, podemos encontrar algumas vezes um ambiente da escola (e da cidade) inóspito, que em vez de provocá-los a aprender mais, os anula, os evoca baixa autoestima, os diminui nos seus “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2006b; 2012). Tais alunos e alunas demandam uma clínica diferenciada da clássica, donde os professores – todos eles e elas – mais a equipe pedagógica se envolvam existencialmente com cada causa discente, singularizando os cuidados escolares vitais. A questão é: eles são fenômenos da Educação Especial? No sentido oficial, não são! No sentido geral da sensibilidade, são pessoas que carecem de um cuidado singular no mundo e nesse sentido é uma outra ação, que poderíamos aqui-agora dizer “Educação Especial” (PINEL, 2013, p. 01).

As dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso são àquelas dificuldades experimentadas por todos os indivíduos em algum conteúdo ou momento da sua vida escolar. Essas dificuldades podem estar relacionadas a problemas de adaptação à metodologia da escola²⁵, desordens familiares²⁶, com colegas e professores²⁷, falta de assiduidade²⁸, entre outras coisas. Tais problemas, em geral, são transitórios e tendem a desaparecer a partir de um esforço maior do aluno com ajuda do professor – e quando não resolvem quais os motivos de não dar certa a intervenção? Como refazer essa intervenção?

As dificuldades secundárias de aprendizagem são provenientes de quadros como deficiência mental ou visual, surdez, quadros neurológicos mais graves. Neste caso, os problemas derivam de transtornos que agem primariamente sobre o desenvolvimento humano normal e secundariamente sobre as aprendizagens específicas.

²⁵ A escola sim deveria adaptar-se ao alunado; identificar e trabalhar a partir daquilo que o discente traz para a escola. Não negamos que a escola tenha sua cultura (na cultura), mas é preciso que a instituição escolar seja analisada, provocada – que também receba intervenções.

²⁶ O que e como são desordens familiares? Qual o papel do Estado nisso de nomear desordem?

²⁷ Quando os professores serão também responsabilizados por produzirem péssimos encontros com os alunos e com isso rebaixamento acadêmico? Quando eles vivenciaram os preconceitos que impregnam as classificações?

²⁸ Quais motivos de faltar o aluno às aulas? Qual o papel do professor e do Estado nessas faltas? O Estado e os professores se questionam acerca do abandono de discentes das escolas?

Fernández (1991) entende as dificuldades de aprendizagem como sinais ou “fraturas” no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender, de acordo com a autora, seria o resultado da invalidação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo *inteligência aprisionada* (*atrapada*, no idioma original). Para a autora, a procedência das dificuldades de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual, mas também à sua estrutura familiar. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas:

- Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, que apesar de afetar o aprender, não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição;
- Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;
- Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos;
- Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

Nesse sentido, Scoz (1994) coloca que

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1994, p. 22).

A realidade é que na escola os alunos estão todos "misturados", sendo necessário ter clareza sobre o significado que essa diversidade tem para os processos de aprendizagem e reconhecer que cada um é único em suas potencialidades e nos tempos de aprender. Concordando com Freire (1993) quando sustenta a ideia de que não existe ensinar sem aprender. É necessária uma percepção dos professores e professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem sobre a condição crítica

do que é ensinar e do que é aprender. Deste modo, de acordo com o autor, isso envolve o conceito de que

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1993, p.27).

Ainda para este autor, o conhecimento não se amplia daquele que se julga sabedor, até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se institui nas relações homem-mundo, relações estas que se transformam e se aperfeiçoam quando problematizam criticamente essas relações (FREIRE, 2006).

4.2. AS DIFICULDADES DE "ENSINAGEM": DE ONDE VEM O OLHAR DE SENTIDO

Esse sub-capítulo tem por objetivo resgatar o professor com suas dificuldades de ser esse profissional nos seus “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2012).

Diz Pinel (2013):

O problema de aprender as “coisas” ensinadas pelos professores se localiza em diversas e múltiplas variáveis que se imbricam, complexificam e indissociam. Coisas além dos conteúdos que nos evocam a nos indignarmos, a fazermos escolhas e decidirmos na escola e fora dela, a fazermos opção pelos discentes – por seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse híbrido contexto é sensível dizer ao professor que há problemas no seu processo de ensinagem; que é preciso “olhagem” de sentido – talvez uma auto-“olhagem”. O mestre pode assustar-se com esse outro olho, mas se recuperará percebendo-se tal como é: real e sonhador. Um sujeito professor que constrói cotidianamente seu projeto de vida profissional – ele é também um “cara” que ao ensinar, aprende (PINEL, 2013, p. 01, grifos do autor).

Manoel de Barros, o poeta, nos indica com sua arte uma possível verdade dessa “olhagem” descrita por Pinel:

De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que

se perdia nos longes da Bolívia

E veio uma iluminura em mim.

Foi a primeira iluminura.

Assim é que, antes de qualquer interlocução relacionada ao desafio de ser professor de alunos com dificuldades de aprendizagem no Ifes, gostaria de justificar a escolha do título "dificuldades de ensinagem" para este capítulo.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, tive contato com o livro de Elizabeth Polity, intitulado: Dificuldades de Ensinagem: de que estamos falando? Nesta produção, Polity (2002) considera que a dificuldade de aprendizagem não está reduzida apenas no contexto do aluno, mas tem implicações nos outros sistemas envolvidos: família, professor, escola, meio social. Neste panorama, ao focar no trabalho do professor, percebe-se a essência de um correspondente da dificuldade de aprendizagem do aluno no trabalho do professor, pronunciada pelo próprio, e que a autora chama de "dificuldade de ensinagem"— termo designado a submergir as questões da história de vida do professor que estão presentes na sua prática e muitas vezes geram desconforto e angústia. A autora define o termo como:

Dificuldade de Ensinagem é o movimento de ensinar carregado de emoção: ansiedade, por ter de cumprir uma missão, medo e/ ou frustração por não entender o aluno, fantasias de incompetência que podem gerar muita raiva em determinadas ocasiões. Em outras, pode haver uma ressonância da angústia do aluno, que não consegue aprender, com a do professor, que não consegue ensinar. Ela aparece quando emergem conteúdos emocionais e relacionais que são difíceis de se lidar. O professor se sente como um espelho que reflete a emoção do aluno. Aparece em alguns casos, a frustração de perceber o aluno diferente do pensado, tendo assim de se lidar com as diferenças e com luto pela perda de uma imagem idealizada. Em sua ânsia para que a aula transcorra como ele a idealizou, o professor submete a relação real ao seu estereótipo: a repetição dificulta assim a criação. A dificuldade de ensinagem pode ainda acontecer quando o aluno traz hipóteses e perguntas, acionando a falta (de conhecimento, de preparo, de competência), ou, ainda, outras faltas de ordem afetiva, levando o professor a se sentir ameaçado e desestabilizado. A dificuldade de ensinagem não diz respeito à competência técnica e sim ao despreparo pessoal” (POLITY, 2002, p. 36).

A autora esclarece ainda que optou para a utilização do termo "dificuldade de ensinagem" no lugar de "dificuldade de ensinar", pois acredita que ensinar faz referência apenas à transmissão de um conteúdo específico. Já a "ensinagem" é

essencialmente relacional e implica em interação. Além do processo emocional, implícito no ato de ensinar, a autora refere-se a um diálogo interativo em que os estados de intersubjetividade podem tornar-se significativos. A "ensinagem" é, portanto, ensinar com a emoção e com a razão ao mesmo tempo (Polity, 2002).

Reportando essas discussões aos processos de inclusão escolar, recorro às palavras de Jesus (2005, p. 206) que nos adverte

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores (JESUS, 2005, p. 206).

Portanto, para construir um ambiente escolar favorável à obtenção do conhecimento e minimizar os efeitos das dificuldades de aprendizagem é indispensável o comprometimento do professor, assim como o desenvolvimento de práticas autônomas, criativas, dinâmicas e que respeitem as individualidades de cada estudante, valorizando a realidade e as suas vivências. Todavia, o investimento na formação dos professores, a valorização desse profissional e o acesso a materiais de apoio para promoção da inclusão efetiva desses alunos é fundamental.

Sobre a capacidade do docente de exercer suas atividades com autonomia, como um ser individual que produz suas experiências e, de modo compreensivo se envolve existencialmente com o faz de melhor, Nóvoa (1995) nos diz:

[...] E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p.17).

Entendo que trabalhar na perspectiva inclusiva para o professor requer o reconhecimento do aluno com dificuldades de aprendizagem, como qualquer outro aluno - um sujeito singular. Ou seja, é importante reconhecer que ele tem características físicas e cognitivas, desejos, sentimentos, expectativas, formas de entendimento do mundo que lhe são próprias. Esta singularidade se constrói nas relações estabelecidas com seu próprio corpo, com as pessoas, os objetos, os espaços, os tempos e as atividades que realizou e realiza em sua vida.

Concordo com Skliar (2006) quando o autor diz:

[...] Se continuarmos a formar professores que possuam somente o discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p. 32)

Nesse sentido, podemos (talvez) dizer que os professores e professoras experenciam a inclusão quando se colocam ser-no-mundo, buscando compreender suas próprias falhas como ser humano e como profissional diante de uma perspectiva tão difícil de ser cumprida. Sendo assim, compreendendo que são muitas as questões a serem desveladas neste contexto, ao desenvolver essa pesquisa delimiti minhas inquietações em descrever as vivências dos professores com alunos e alunas nomeados com dificuldades de aprendizado. Através da redução eidética²⁹, característica da fenomenologia, busquei descrever os dados significativos dessa experiência.

²⁹ A redução eidética é considerada a fase da descrição dos dados significativos. Nessa redução, o olhar da consciência se dirige para a própria coisa, penetra-se e faz com que ela se manifeste em toda a sua realidade (BUENO, 2003).

5. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante o cumprimento dos créditos do mestrado e em especial durante os encontros com meu orientador, tive oportunidade de estudar um pouco mais sobre a fenomenologia, que me levou a reconhecê-la como uma das formas mais eficientes de compreender o existir humano, e dessa forma refletir sobre esse existir. Segundo Pinel (2005):

Produzir pesquisa fenomenológico-existencial também exige (nos modos mesmos de ser sendo...) uma consciência crítica, mas sem perder a ternura jamais – sua poética – que se dá nesse mesmo mundo. Por isso acreditamos, pelo menos por ora, que há uma singularidade, mesmo que seja na pluralidade dos “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo”. (PINEL, 2005, p. 21)

Assim, o desejo de descrever os discursos de professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do Ifes -Campus Colatina, acerca de suas vivências com alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem, me levou à escolha de um método de pesquisa que *considerasse o ser professor*³⁰ em toda a sua essência na existência. Além disso, minhas inquietações sobre esse olhar e as relações tecidas através dele, revelam-se claramente quando descritas fenomenológica e existencialmente.

Considerando que a fenomenologia, como perspectiva de investigação, possui uma abordagem metodológica diferente dos padrões tradicionais de pesquisa, pois a pesquisa neste contexto parte da compreensão do viver e não de definições ou conceitos, torna-se uma forma de compreender voltada para os significados do perceber. Segundo Pinel (2004)

[...] a **pesquisa fenomenológica** está interessada em descrever a vivência subjetiva (na objetividade do mundo) do outro, de acordo com o outro, isto é, descrever o vivido pelo outro, a experiência do outro tal qual ele a vive, de acordo total com sua linguagem, ou expressões corporais, entre outros. (PINEL, 2004, p. 01, grifo nosso)

Assim, desenvolvi essa pesquisa de caráter qualitativo, através da inspiração fenomenológica existencial. Qualitativa, pois segundo Martins e Bicudo (2005), uma característica fundamental desse tipo de pesquisa está no fato de que nela

³⁰ Ser, de acordo com Pinel (2005), definido como aquilo que (de modos diferentes no mundo) se mostra; algo que se ilumina para ser descrito pelo cientista.

buscamos uma compreensão particular daquilo que estudamos, pois o foco de sua/nossa atenção é dirigido para o específico, o individual, almejando a compreensão dos fenômenos estudados, que somente surgem quando situados. Fenomenológica existencial, pois, para Gil (2009), o método fenomenológico propõe estabelecer uma base segura, o mais liberta possível de pressuposições, para todas as ciências.

Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto, tendendo ao objetivo. Esse tipo de pesquisa busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências. A finalidade da pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico não deveria estar em acumular fatos do mundo existencial, mas em compreendê-los, pois de acordo com Forghieri (1993), “... o que percebemos não são os fatos em si mesmo, mas sim os seus significados”. (FORGHIERI, 1993, p. 54)

5.1. OS PROCESSOS INCLUSIVOS E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

A fenomenologia está presente em vários escritos, tendo como fundamento básico as percepções subjetivas do indivíduo e os significados que ele atribui a essas percepções.

A condição de aluno é a condição de ser-no-mundo. Edmund Husserl (1859-1938) chamou o “*mundo*” de *Lebenswelt*, o “*mundo da vida*”, o mundo em que eu experencio e compreendo quem sou. Quando estamos no universo institucionalizado da escola, com hora marcada, metodologia didática, o ser do saber, a intencionalidade do discurso pedagógico entre outros, essa reunião de condições dispostas para o aprendizado, não necessariamente estão disponíveis os atos da construção do conhecimento (SILVA, 2004).

O processo de aprendizagem ocorre quando o indivíduo incorpora o conhecimento como seu, e esse conhecimento torna-se capaz de alterar a sua realidade, dando-lhe novas dimensões e transformando-o. Os argumentos de análise devem estar sustentados por conteúdos e os conteúdos se somam sendo processados e fazendo parte de um mesmo sistema. Neste contexto, aprender significa para além de atribuir significados, também significa manipular os significantes e alterar novamente as percepções.

Chauí (2000) cita que a fenomenologia descreve a consciência imaginativa como uma forma de consciência que parte da “diferença da imaginação com respeito à percepção e à memória” (CHAUÍ, 2000, p. 168). O ato da consciência imaginativa é o imaginar, e seu conteúdo é o imaginado ou *objeto-em-imagem*. “A imaginação é, assim, a capacidade da consciência para fazer surgirem os objetos imaginários ou *objetos-em-imagem*” (CHAUÍ, 2000, p. 168). Nesse processo, a imaginação pode ser o ponto de partida para adaptação dos conteúdos já existentes na consciência e pode dar significado para o conhecimento proposto.

Através do método fenomenológico busquei a compreensão do meu ser, tendo compromisso com a sua possibilidade de *ser-com-os-outros* e *ser-no-mundo*. A inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizado na escola comum propõe um “novo olhar”, um olhar atento ao fenômeno, a partir do que se mostra em si mesmo. Assim, descobrir esse indivíduo, no seu “*mundo da vida*”, pode ser hoje papel dos educadores. Não podemos fugir dessa responsabilidade, usando como respaldo o “não saber”.

Concordamos com Forghieri (1993) quando nos diz que ao utilizarmos a redução fenomenológica para pesquisar as experiências vividas em determinadas situações, iniciamos o trabalho voltando para nossa própria vivência, e assim buscamos refletir sobre ela e captar-lhe o significado em nossa existência.

Educadores e professores marcados pelo pensamento pedagógico fenomenológico-existencialista (GADOTTI, 1999) não produziram fugas dessa responsabilidade em saber e ensinar (para aprender), e dentre esses podemos citar Janusz Korczak (1878-1942), Georges Gusdorf (1912-2000) – dentre outros.

Nada mais falso que a opinião de que a gentileza torna as crianças insolentes e a doçura leva inevitavelmente à desordem e insubordinação (KORCZAK, apud GADOTTI, 2009, p. 165).

O mestre é aquele que ultrapassou a concepção de uma verdade como fórmula universal. Solução e resolução do ser humano, para se elevar à idéia de uma verdade como procura. O mestre não possui a verdade e não admite que alguém possa possuir. Faz-lhe horror o espírito de proprietário do pedagogo, e a sua segurança na vida (GUSDORF, apud GADOTTI, 2009, p. 168).

Carl Rogers (1902-1987), classificado por Gadotti (2009) como um pensador pedagógico antiautoritário, é descrito por Pinel (2004) como marcado por alguns pensamentos como o fenomenológico, por focar nas suas investigações o processo de subjetivação do homem (que ocorre junto ao outro no mundo), destacando as experiências tais quais vividas e sentidas. Para Rogers,

A aprendizagem significativa é aquela que passa e toca a pele e alma do discente e ou da discente. Um ensino indissociado da aprendizagem de sentido, conduzido pelas atitudes de empatia, aceitação incondicional e congruência. Teremos então um estudante que como pessoa (no mundo) se sentirá penetrada pelo ensinamento acrescentado que será ao seu desenvolvimento pessoal junto ao outro e outros. Mundo aí é ideologia, capitalismo, história... Rogers não despreza a força ampla – pelo menos nos seus seguidores e revisores (PINEL, 2004, p. 54).

Dentre os pedagogos brasileiros podemos destacar Paulo Freire, que, segundo Oliveira (1996), acorda com o método fenomenológico de Husserl

[...] Freire aceita, então, a noção de que a exploração da consciência é condição *sine-qua-non* para o pleno conhecimento do objeto ou da realidade. Ambos [Husserl e Freire] vêem a fenomenologia como uma espécie de “rebelião” contra a tendência das ciências empíricas de reduzir o conhecimento às ciências factuais que vêem o homem como um ente estranho e ausente de seus próprios achados (OLIVEIRA, 1996, p. 50).

Paulo Freire, muitas vezes, traz a lume o método fenomenológico na sua própria produção quando, ao lermos seus trabalhos, capturamos um cientista e pedagogo que se envolve existencialmente com o fenômeno estudado (o analfabetismo do Brasil da sua época) e dele, de modo indissociado, se distancia reflexivamente, apreendendo o sentido daquilo que ele verá na sócio-historicidade. A sensibilidade para com o outro (o oprimido) não é dicotomizada, pois está inserida na produção capitalista e sociedade de classes.

O uso da fenomenologia como preceito às práticas inclusivas de alunos com dificuldades de aprendizado pode ser considerado uma vivência de pesquisa. Não é difícil encarar a educação como um fenômeno, pois esta é a tarefa de desvelar o

mundo ao aluno, e por que não desvelar as ciências, a matemática, a história, dentre outros? Segundo Silva (2004):

Para aprender é preciso estar com vontade de crescer. É um convite. É preciso descobrir algo novo em si. É saber sobre suas ausências, suas lacunas, o que não possui, e que tu desejas. Poderíamos tentar desejar ser melhores do que somos, renunciar às nossas defesas baseadas nos sentimentos instintivos quando agimos pelo desespero. A insegurança emocional atrapalha em muito a “fachada” erguida pela tal racionalidade (SILVA, 2004, p. 01)

Ainda para esse autor, aprender, no contexto fenomenológico, significa dar sentido aos segredos que nossa falta do conhecimento não nos permite desvelar. O esclarecimento cria um elo de sentidos entre os objetos, os fenômenos, os significados e os significantes criados para interligá-los. Identificar, através desses esclarecimentos, processos que aumentem a participação de todos os alunos, garantindo sucesso em sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua autoestima é algo que devemos buscar a todo o momento, pois isso pode garantir não só o bem-estar dos alunos com dificuldades de aprendizado, mas a comunidade escolar como um todo. Percebemos que existe uma proximidade dessa filosofia com os processos inclusivos, onde a história mostra que além de procedimentos e técnicas, precisamos buscar nas especificidades desses alunos.

Nesse sentido, é adequado informar ao leitor desavisado quanto ao método fenomenológico de pesquisa, de que ele sendo utilizado é, ao mesmo tempo, indissociado um modo de intervenção – de vir por dentro do sujeito da pesquisa. Ao produzir e coletar os dados, pela postura da pesquisadora de escutadora e provocadora de mais manifestações do ser, acabou por inventar na relação um tipo de bons encontros pela energia dos corpos que falavam acerca do seu ofício e as dificuldades em lidar com temas como inclusão, problemas gerais de aprendizagem (ou o que isso possa significar) e etc. Três dos depoentes, por exemplo, expressaram acerca dessa minha escuta e de como “levaram” para fora do Ifes as questões levantadas. “Fiquei mais intrigado com essa história e com o meu desempenho de professor”, disse-me um dos entrevistados. Então que se esclareça: minha meta não foi descrever essa intervenção, mas que ela existiu, existiu! Fica essa “pista” para o meu doutorado, talvez!

5.2. OS SUJEITOS E A INSTITUIÇÃO DE PESQUISA

A presente pesquisa buscou na experiência dos professores e professoras do Ifes – Campus Colatina as perspectivas de serem profissionais na dinâmica da educação inclusiva. A intenção foi descrever, através de sua compreensão, como eles se percebem como fenômeno desse processo.

Sabendo que as mudanças podem ser sentidas com maior ou menor força nos sujeitos e, muitas vezes, não são sequer percebidas, mas direta ou indiretamente somos atingidos por elas. Neste sentido, é importante compreender que a educação de alunos com dificuldades de aprendizado estão imbricadas num conjunto de práticas cotidianas tecidas dia a dia.

Concordando com Gil (2010), que em uma pesquisa fenomenológica depende das vivências do indivíduo pesquisado, se são capazes de descrever com habilidade sua experiência vivida. Assim, convidei os professores e professoras da área de Ciências físicas, químicas e biológicas do Núcleo comum do Ifes – Campus Colatina, que somam 08 (oito) professores, sendo eles 03 (três) de Biologia, 02 (dois) de Química e 03 (três) de Física a fazerem parte dessa pesquisa. Esses sujeitos, no meu olhar de sentido, adéquam-se à preposição de Gil (2010).

Tive o cuidado de explicar sobre o contexto da pesquisa a cada professor antes da realização da entrevista, e estes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

A escolha desse grupo de participantes está relacionada ainda à natureza de minha pesquisa, pois para a coleta de dados é necessário um clima de receptividade e que se assegure a confidencialidade dos dados obtidos. Como sou professora de Biologia neste Campus e tenho um relacionamento de confiança e credibilidade no grupo, o “estar com” foi importante para coleta dos sentidos de cada um deles.

Ao mesmo tempo tive que fazer o exercício constante de afastamento do fenômeno, tentando deixar de lado o que conhecemos a respeito dele. Este é o momento de *epoché* desta pesquisa. A redução fenomenológica (*epoché*) é o processo pelo qual tudo é informado pelos sentidos e mudado em uma experiência de consciência, em

um fenômeno que consiste em estar consciente de algo. Edmund Husserl propôs que, no estudo das nossas vivências, dos nossos estados de consciências de algo, não devemos nos preocupar se ele corresponde ou não a objetos do mundo externo à nossa mente. Como já disse, o interesse para a Fenomenologia não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. Assim, a redução fenomenológica requer a tentativa de suspensão das atitudes, crenças e teorias, para colocar em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior, a fim de concentrar a pessoa exclusivamente na experiência em foco (FORGHIERI, 1993). Entretanto, será Merleau-Ponty (in FORGHIERI, 1993) que irá nos pontuar que todo envolvimento existencial (epoché) é relativo diante de um mundo de informações que se impactua sobre nós, mas isso não impede que exista esse esforço por parte da pesquisadora.

5.3. OS INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa fenomenológica tem na forma de obtenção do material de estudo mais uma de suas particularidades. Afinal, para que as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa sejam claras, autênticas e próximas de sua experiência imediata, é necessário que eles queiram participar da pesquisa e compreendam a importância de sua colaboração, sentindo segurança para relatar sua vivência de forma tranquila e natural (FORGHIERI, 1993).

Para atender às indagações propostas nessa pesquisa, pretendi dar significado ao olhar de sentido dos docentes, assim como às suas experiências individuais e significativas. Assim, meu desejo é desnudar as diferentes situações e contextos encontrados durante o processo de investigação. E, para alcançar o objetivo proposto, coletei os dados através de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) que se configurou mais em uma conversa. Porém a redução fenomenológica a que me referi anteriormente é fundamental e de caráter essencial neste momento da pesquisa.

É importante destacar que em uma pesquisa fenomenológica existencial é fundamental que haja um clima de receptividade entre os participantes e o pesquisador durante a coleta de dados. Por este motivo, como já descrevi anteriormente, esta pesquisa contou com a participação de meus colegas professores e professoras da área de Ciências físicas, químicas e biológicas, pelo fato de estarem mais próximos e acessíveis ao meu olhar de sentido.

De acordo com Gil (2010), a técnica mais adequada para coleta de dados em uma pesquisa de caráter fenomenológico, são aquelas que possibilitem a livre expressão do sujeito participante da pesquisa, pois tal liberdade é essencial para descrição e para interpretação das experiências vividas por eles. Para tanto, pretendemos utilizar o diário de bordo, que será uma ferramenta fundamental para organização de nossa pesquisa, e entrevistas semiestruturadas, que posteriormente se configuraram em narrativas de sentido sobre as vivências desses professores e professoras.

A elaboração do instrumento de coleta de dados em fenomenologia deve levar em consideração que este tipo de pesquisa envolve as experiências vividas de pessoas, remetendo a um meio que permita narrá-las. Ranieri e Barreira (2010) denominaram tal instrumento como entrevista fenomenológica.

Segundo Forghieri (1993), o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo são fundamentais nesse processo, portanto o exercício de ouvir/escutar e observar foram fundamentais no momento da coleta de dados.

O Diário de Bordo foi a ferramenta que me permitiu registrar as observações diárias, as reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados à pesquisa. As anotações feitas no diário foram consideradas por mim como uma ferramenta auxiliar, não significando sua inclusão da forma como foi feita no cotidiano no texto final. Sendo um grande aliado para mim, pois foi através das observações e reflexões sobre o contexto inclusão escolar no Campus Colatina, decidi delimitar meus questionamentos e meu olhar no que os professores e professoras desvelavam sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Conforme Flick (2004):

Um método de documentação consiste no uso de diários de pesquisa atualizados continuamente [...] Estes devem documentar o processo de aproximação a um campo e as experiências e problemas no contato com o

campo, com os entrevistados, bem como na aplicação dos métodos (FLICK, 2004, p. 183).

Para evitar o excesso de informações e dados tentei evitar a dispersão durante a coleta, e logo após os dados serem captados ao meu olhar, iniciei a sua organização, e o questionamento de sua necessidade e relevância para o desenvolvimento da investigação. Assim, pude verificar se estes dados coletados estão diretamente relacionados com a questão da pesquisa e seus objetivos ou com os questionamentos norteadores e objetivos associados a eles (SILVA, et al. 2009).

Antes de iniciar as entrevistas, fiz um estudo sobre a melhor forma de capturar os sentidos dos professores e professoras. De acordo com Martins e Bicudo (2005), em pesquisas fenomenológicas o pesquisador ressalta seu interesse nos significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados e quais as percepções que eles têm daquilo que está sendo investigado. A pessoa entrevistada não é apenas alguém que repete ideias adquiridas durante a vida. Ela é considerada um “atribuidor de sentido” às situações vivenciadas no cotidiano. Assim, a compreensão dos significados atribuídos ao fenômeno é a verdadeira intenção do pesquisador fenomenológico.

As entrevistas foram gravadas e durante as nossa conversa busquei compreender os anseios desses professores e professoras, para conhecê-los, além de perceber suas histórias e suas trajetórias de vida. E assim fui captando o sentido do dito por eles e descrevendo, da forma com que suas palavras se desvendavam, como é ter alunos com dificuldades de aprendizagem no Ifes. Nesta abordagem, a entrevista é considerada por Martins e Bicudo (2005) como um “encontro social”, com características peculiares como a empatia e a intersubjetividade, onde ocorrem mútuas percepções. É, então, colocar-se no lugar do outro.

Como as pesquisas fenomenológicas buscam desvelar os significados e os sentidos atribuídos pelos participantes a uma dada situação, nestes casos a entrevista se impõe como uma das vias principais. O objetivo das perguntas é o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos. Assim, as perguntas descritivas durante as entrevistas são de grande importância para a descoberta desses significados.

Durante as entrevistas, me preocupei em ouvir, tomar notas, e, sobretudo, manter-me centrada na questão que norteou a pesquisa: “Qual o seu olhar de sentido sobre

os processos de inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem no Ifes". Quando sentia necessidade, pedia esclarecimentos mais aprofundados e assim a entrevista foi se fazendo, os professores e professoras foram se mostrando aos meus olhos de pesquisadora e ao se mostrarem, os sentidos foram desvelados a mim. Segundo Dale (1996, apud RANIERI e BARREIRA, 2010), "o pesquisador tem o papel de *encorajar* o entrevistado a refletir sobre sua experiência e detalhá-la o máximo possível", e

[...] a entrevista do tipo fenomenológica tem início a partir de uma questão que guiará o processo de coleta de dados; ou seja, é uma questão norteadora e disparadora da entrevista, estritamente implicada com o objetivo da pesquisa (DALE apud RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 4).

Fazia a transcrição na íntegra das entrevistas logo que terminava de fazê-las, para evitar que detalhes importantes fossem perdidos. Depois li e reli atentamente os relatos no momento da análise, tentando apreender e descrever como se manifesta o objeto investigado.

Os relatos colhidos entre os professores e professoras foram então apresentados sob a forma de narrativas, entendendo que esse recurso presta-se para focar os modelos internos, baseados em sua estrutura psicodinâmica, bem como em sua maneira de se posicionar no mundo. Elas são construções complexas que se estruturam ao redor de tramas temáticas, estando sempre abertas a uma reconstrução transformadora. As narrativas ajudam assim a organizar nossa existência em sequências espaciais e temporais, por meio de relatos sobre o mundo e sobre nós mesmos (PINEL, 2006).

Na tentativa de descrever através das narrativas os modos de ser sendo professor de alunos com dificuldades de aprendizagem no Ifes, elegi os guias de sentido (GS), propostos por Pinel (2006). Para este autor, os GS revelam-se como um possível instrumento de pesquisa fenomenológico-existencial. Eles (a) parecem ao olhar de sentido do pesquisador (e do pesquisado) como aquilo que (co)move na vida, que conduzem o ser a ser. Dessa forma, Guias de sentidos revelam-se nas narrativas como virtudes de quem eu ouço com cuidado e constituem-se nas suas experiências vividas e assim guiam sua própria existência.

[...] O Guia de sentido aparece e ilumina tudo ao seu redor, como se fosse um facho de luz (de energia própria). Um Guia que tem um pertencimento de sentido - no sentido de significado e de norte que o ser sendo toma

diante das experiências da vida cotidiana no mundo. Um GS que se desvela pela vida afetiva (sentimentos, por exemplo), apontando sensibilidades humanas, lágrimas e risos fáceis. Um GS que mostra sensações corporais - que a um menor toque se desmancha no ar; entrega-se aos prazeres - tratando-se de um movimento psicofisiológico. O GS proporciona uma espécie de razão de sentido (razão encarnada - razão co-movida pela vida que vive, pois tem sangue nas veias). Um GS que diz a finalidade dele estar sendo isso aí mesmo - objetivo de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo - ampliando mais e mais sentidos de orientação e desorientação, mas que apegado com desvelo, desvelando nos modos de ser sendo...na atitude de situar-se ou colocar-se a si próprio (o si mesmo) diante das exigências do mundo externo e ou interno, como um farol a iluminar e mostrar pontos lunares e estelares de referências [...] (PINEL, 2006, p. 156, grifo nosso).

A coleta de dados em uma pesquisa fenomenológica existencial é lenta e, assim, foi necessário disponibilidade de tempo e, além disso, disponibilidade pessoal e interior, para uma imersão nos sujeitos. Nesse tipo de pesquisa não existe um discernimento de amostra que indicará o momento em que a coleta estará encerrada. “O critério em fenomenologia é o da repetitividade que expressa o mostrar-se do fenômeno em sua essência” (BOEMER, 1994, p. 89).

6. O OLHAR DE SENTIDO QUE DESVELA (IN)CERTEZAS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo desejo analisar fenomenológica e existencialmente o olhar de sentido dos professores e professoras sobre os processos de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem descrevendo-os compreensivamente. Assim, preferi inserir as narrativas no corpo do texto, depois faço as análises reportando para cada uma das narrativas os Guias de Sentido.

6.1. AS NARRATIVAS E AS ANÁLISES DE CONTEÚDO

Após fazer a leitura de cada uma das narrativas diversas vezes, cada uma delas foi desvelando a mim um sentido único, porém cameleônico³¹, do ser professor inclusivista no Ifes. Compreendendo que o mundo se apresenta a cada um de nós de modo específico e inacabado, como se a cada momento a coisa se apresentasse em sua originalidade, dentro das diversas possibilidades de relação homem-mundo não podendo ser compreendidas em sua totalidade (GIOVEDI, 2009). Desvelava-se um sentido este que se fazia e desfazia a cada leitura, e buscando captar as suas essências, procurei descrever neste capítulo o olhar de sentido desses professores e professoras.

Cada narrativa foi nomeada de acordo com a essência que captei da fala de cada entrevistado, sendo que seus nomes foram mantidos sob sigilo ético de pesquisa.

Depois de cada narrativa, apresento um quadro onde recorro aos Guias de Sentido (GS), texto extraído do próprio discurso que para mim, como pesquisadora, traz um significado muito profundo e o profundo na fenomenologia existencial é isso aí

³¹ Camaleônico é relativo ao camaleão, no sentido de sofrer mudanças constantes de acordo com o ambiente ou situação favorável ou desfavorável a sua sobrevivência. Que muda com facilidade ou frequência de aspecto ou caráter.

mesmo que se fala; a redução fenomenológica, onde reporto aos sentimentos, emoções, desejos, pensamentos, raciocínios do depoente/narrador, nada de novo apenas um outro discurso para dizer o mesmo, já que meu interesse é reiluminar o dito, trazer à tona com o mesmo sentido (PINEL, 2011), e a interpretação, onde faço uma pequena descrição do que ficou marcado em cada entrevista, são minhas impressões sobre o que foi mostrado a mim.

Narrativa 01 - DEPENDÊNCIA - Homem, 35 anos, solteiro, professor há 10 anos, Efetivo no Ifes há 03 anos, escolaridade: Doutorado.

Inclusão escolar no meu olhar de sentido seria justamente dar uma oportunidade aos alunos para participarem e se integrarem em um grupo, vamos dizer que para mim é, essencialmente, isso. Mas dentro desse olhar de sentido não me reconheço como professor que age na perspectiva inclusiva. Acho que não mesmo. Isso porque eu tenho dificuldade mesmo. Eu sou aquele professor de passar conteúdo mesmo. Como eu diria o por que? [risos]... eu não me sinto como um professor que dedica muita atenção, que participa... eu converso um pouco com ele. Interessante que eu consigo reconhecer alunos com dificuldades de aprendizagem nas turmas em que eu leciono e acredito que esse reconhecimento vem através da avaliação de desempenho e da participação na aula. Dentro da sala de aula minha relação com esses alunos é boa, porém quando a gente tem uma turma de 40 alunos... Eu acho que é muito pouco contato que temos com os alunos individualmente. Normalmente eu falo pra turma... em alguns momentos sim eu dou algumas atividades e eu vou lá, acompanho, aí eu sento e converso um pouco com esse aluno, vejo quais são as dificuldades dele...Mas fora da sala de aula também é muito pouco [risos]... Eu tenho muito pouco diálogo. Só se os alunos me procurarem mesmo.

Contudo, eu atribuo isso um pouco ao meu perfil e um pouco à formação que a gente tem. Eu nunca fiz nada na área da educação, eu fiz bacharelado, mestrado, doutorado, todos na área da Física mesmo, então eu tenho mais facilidade de trabalhar com pessoas - não diria uma elite, mas um grupo para desenvolver mesmo tecnologia, essas coisas. Quando eu vim pro Instituto Tecnológico, foi com a perspectiva de trabalhar com grupos do ensino superior e mestrado, então a minha perspectiva era essa. Claro que quando cheguei aqui no Ifes para dar aula, não vim

totalmente inocente, porque eu já conhecia a instituição, inclusive eu já estudei aqui, já dei aula como substituto aqui.

Os nossos alunos do integrado com o ensino médio são de um nível elevado, então me senti tranquilo em trabalhar com eles. Eu vejo até poucos alunos com esse caso, necessitando de inclusão, portanto agora eu me sinto tranquilo trabalhando com eles, por considerá-los diferenciados. Porém quando eu percebo que tem na sala um aluno com dificuldade de aprendizado eu acho que fica mais difícil - é difícil. Eu não digo que eu o exclua, aliás, eu tenho até um bom diálogo com todos, mesmo com esses.

Mas eu tenho dificuldade de fazer talvez esse resgate, talvez eu consiga trabalhar, por exemplo, com dependência, que muita gente é contra, mas eu acho que a dependência é uma boa oportunidade para você de dar um tempo a mais, principalmente porque é uma turma com poucos alunos, aí você dá um atendimento mais direcionado para esse aluno, às vezes o coloca para ir ao quadro, para explicar, para ele conversar, até porque muitas vezes eles são tímidos. Então eu tento fazer um trabalho diferenciado na dependência, agora durante a aula mesmo do curso. Eu tenho dificuldade de fazer isso.

No entanto, eu não tenho uma opinião totalmente formada sobre a inclusão de alunos com dificuldade de aprendizado nos níveis mais elevados de ensino, mas eu acho, por exemplo, que aqui no curso técnico é meio complicada essa questão, ou seja, no ensino médio comum, vamos dizer assim, a parte da inclusão até para esse aluno se sentir, tem duas vantagens pro próprio aluno que estaria realmente incluído, se sentindo parte de um grupo, e também para os outros alunos. Na verdade, pois tendo que interagir com esses alunos você cria melhoria no relacionamento humano, não adianta nada você formar um profissional de ponta que não reconhece, que não interage bem com outros seres humanos, então eu acho que existe uma grande vantagem até pros outros alunos. Um exemplo quando eu dava aula no Ifes em Santa Tereza eu tinha uma aluna que era cega, era completamente cega, e os outros alunos da turma tipo que adotaram ela, então eu acho que desse ponto de vista é um crescimento não de conteúdo, mas de questão humana mesmo, pessoal. Agora tem problemas, assim como num ensino técnico que eu acho que se o cara está fazendo um curso técnico de edificações, a medida

do momento que eu dou um diploma para ele, é que eu estou falando pra sociedade: - Aí, olha esse camarada tem condições de fazer isso, exercer essas funções aqui, e às vezes, o aluno de inclusão vai sendo empurrado, sendo avaliado de outra forma e no curso superior, principalmente. Esse aluno daqui a pouco vai fazer um vestibular, passa num vestibular e vai fazer uma engenharia.

Na engenharia ele tem que saber fazer as coisas, tem que funcionar as coisas, aí eu acho complicado num curso técnico e superior, realmente eu acho complicado. Eu, por exemplo, considero que tenho feito muito pouco como professor para auxiliar esses alunos, talvez eu faça na dependência, a gente tenta mudar um pouco a aula, mas é muito pouco, eu diria que quase nada. Durante a aula mesmo quase nada, na dependência, quando tenho mais tempo, dou um tratamento mais individualizado, eu dou mais tempo para ele. Entretanto, não considero que faço muito, e na verdade não tenho nem ideia do que poderia ser feito para ajudar a melhorar minha perspectiva inclusiva, formação e participação de cursos... acho muito difícil, não que eu seja contra, mas eu acho que tem que ter vários tipos de escolas talvez...às vezes a questão das escolas especiais que o pessoal fala. Talvez alguns alunos se sintam até melhores lá, não sei.

Quadro 1: DEPENDÊNCIA

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|--|--|--|
| <p>"Não me reconheço como professor que age na perspectiva inclusiva... acho que não mesmo".</p> <p>"Mas eu acho que a dependência é uma boa oportunidade para você de dar um tempo a mais."</p> <p>"Às vezes a questão das escolas especiais que o pessoal fala... talvez alguns alunos se sintam até melhores lá...não sei".</p> | <p>Ele se sente com dificuldade de ser professor na perspectiva inclusiva.</p> <p>Ele se sente sensível ao aluno com dificuldade de aprendizagem durante a dependência.</p> <p>Ele se sente assistencialista para com as pessoas com dificuldades de aprendizagem.</p> | <p>É possível perceber que os professores do Instituto Tecnológico têm uma formação centrada no conhecimento técnico e muitos, como é o caso desse professor, possuem uma dificuldade imensa de se aproximar do aluno e percebê-lo como parte do processo ensino-aprendizagem. O envolvimento existencial com as questões de inclusão é dificultado pela própria necessidade de colocar o aluno com dificuldade de aprendizagem como alguém dependente do professor, alguém que necessita de um espaço específico de aprendizagem para que ele possa se desenvolver. Esse deslocamento acaba se reportando às escolas especiais.</p> |

Narrativa 02 - DIFERENÇA - Homem, 49 anos, casado, professor há 26 anos, Efetivo no Ifes há 08 anos, escolaridade: Mestrado.

No meu olhar de sentido, inclusão escolar passa por um processo que é complexo e ao mesmo tempo não é o mesmo processo para cada pessoa, ela pode ser diferente para cada indivíduo.

Mas acho que fundamentalmente ela visa igualar não as pessoas, porque as pessoas têm diferenças, cada pessoa tem uma forma de pensar diferente, uma estrutura biológica diferente, não existe um ser humano no universo igual ao outro, mas... a inclusão pretende igualar como se você tivesse falando de igualdade de oportunidades, quer dizer, se eu não estou tendo as mesmas oportunidades que um colega, então eu preciso ser incluído. E por que eu não tenho as mesmas oportunidades que meu colega? Por que às vezes eu tenho dificuldade de aprendizado? Talvez porque alguma coisa acontece comigo no ambiente fora da escola, isso pode ter "n" razões.

Mas acredito que é função da escola tentar incluir todos os alunos. No caso de crianças, ou adolescentes, ou jovens, enfim... seres humanos com necessidades especiais, essa inclusão é fundamental e a escola tem que ser ativa nesse processo, e não passiva, porque sozinhos eles dificilmente vão conseguir se igualar em termos de oportunidades com as pessoas ditas “normais”, porque a sociedade na minha forma de ver, não quer o aluno o ser humano [risos] “defeituoso”, porque ele não combina com o sistema econômico que está aí.

Para dizer se sou um professor que age na perspectiva inclusiva preciso analisar duas questões, uma delas está relacionada a eu ser professor de física e de química, que são duas disciplinas que são muito exigentes. Mas eu percebo que na medida em que eu descubro um aluno que tem uma determinada defasagem em função de algum problema que ele possa ter, sempre procurei e procuro um cuidado especial com esse aluno, adaptando sempre alguma coisa, sendo mais compreensivo com determinadas falhas que ele pudesse ter, isso em detrimento daqueles outros aluno que a gente podia dizer que não teriam tantos problemas assim, porque problemas todo mundo tem. Mas há problemas que são de fácil superação, outros nem tanto assim... então dentro dessa perspectiva a medida que eu pude identificar esses casos, eu sempre procurei incluir dessa maneira.

Por outro lado eu não vou negar que eu tenho problemas de reprovação, todo ano eu tenho problemas de alunos reprovados comigo, mas são casos diferentes dessa questão da inclusão, são casos em que você se propõe a um trabalho, você dá oportunidades aos alunos. Aqui mesmo no Ifes, o aluno tem muitas oportunidades, porque ele tem umas quatro recuperações diferentes para fazer a cada ano, ele tem oportunidade de recuperação paralela com monitor, ou mesmo com o professor se ele marcar, e, no entanto muitas vezes essas oportunidades não são procuradas, e o aluno acaba ficando reprovado muitas vezes.

Então, eu procuro verificar se o aluno precisa de um procedimento a mais do professor, porque veja, aqui no Ifes existe uma questão que é chamada educação para autonomia, essa educação para autonomia tem que ser bem analisada senão ela bate de frente com a inclusão. Você tem que formar alunos autônomos, mas só que os alunos que precisam ser incluídos para eles partirem para essa autonomia, eles precisam primeiro que você dê um apoio mais específico a eles, para que no

final do processo eles consigam essa autonomia que você quer, não é você querer que eles sejam autônomos logo de cara [risos], porque senão você está querendo que eles se virem sozinhos, e isso eles não vão conseguir.

O reconhecimento de um aluno que tem dificuldade de aprendizagem é muito relativo. Se o aluno não demonstra nenhum sintoma externo para você, que possa ser um indicativo que ele tenha alguma dificuldade, porque às vezes ele tem algum sintoma externo que aparece para você e que você fala: é realmente faz sentido que ele tenha alguma dificuldade e tal, porque isso aí pode ser alguma síndrome que ele tenha, e você vai procurar saber exatamente qual é o problema. Mas quando o aluno não tem esse sintoma externo é mais difícil logicamente você identificar a dificuldade dele e para nós que damos aula para muitas turmas, realmente é um processo complicado, porque muitas vezes quando você vai identificar que o aluno tem dificuldade de aprendizado, já se passou uma quantidade de tempo precioso para você, um tempo que seria, por exemplo, necessário para você tentar reverter aquela situação. Então, eu acho que quando os alunos não apresentam esses sintomas externos, ele é apenas um aluno que tem uma determinada dificuldade numa determinada matéria, por exemplo, nós temos casos aqui de alunos que chegam para fazer o ensino médio, com dificuldades de leitura e interpretação e isso aí vai afetar eles em todas as matérias, quem tem essa dificuldade mais grave, vai ter dificuldade em química naturalmente, quando ele pegar uma prova de química vai ter questões que ele não vai entender direito e tal. Então isso [suspiro] é uma coisa complicada porque você tenta fazer um trabalho ao longo do ano com eles que estimula um raciocínio e então estimula interpretação, e esbarra na questão da leitura. Eu sei que todas as disciplinas vão ter que contribuir um pouco, não é só a questão do português. Mas eu considero um processo lento e que você corre o risco do aluno passar despercebido por você, é muito comum isso acontecer.

Como eu tenho um pouco de conhecimento nessa área, mesmo que um pouquinho só, eu costumo reconhecer a dificuldade em alguns alunos. Por exemplo, eu tenho alguns alunos que têm extrema dificuldade, esses aí eu reconheci trabalhando ao longo de algum tempo, analisando as avaliações que eles faziam, as respostas que eram dadas e prestando atenção a tudo isso. E analisando que as dificuldades nas respostas eram sempre frequentes e repetitivas, ou seja, o aluno não avançava.

Então temos alguns alunos que apresentam sintomas externos e te dão dica de que são alunos que tem alguma necessidade especial.

Aqui no Ifes não são tantos porque existe uma prova de seleção que impede a entrada deles. Mas quando essa prova de seleção apresenta alguma "falha" [me olhou meio que com sorriso entre os lábios], e a falha que eu digo é a seguinte: já houve prova de seleção que eliminou a concorrência. Pela forma com que ela foi colocada no edital, ela eliminou a concorrência, então no ano dessa prova nós tivemos a entrada de alguns alunos que tem necessidades especiais, e eles foram sendo identificados, em sala de aula. Alguns trouxeram até laudo aqui para escola. Isso mesmo, trouxeram laudo [fala como se estivesse lembrando um fato que marcou], confirmando o problema que eles tinham. Os alunos que apresentam alguma necessidade especial se o professor for mais próximo da turma, se ele tiver uma aproximação maior com os alunos, ele consegue identificar. Porém, se o aluno for mais arredo, se ele for um aluno calado, e ficar na dele, esse processo pode demorar mais para o professor fazer essa identificação, a não ser que essa dica venha de outro profissional, alguém que conheça o caso. Eu já tive casos de alunos que eu identifiquei muito rápido porque o aluno, que tinha uma necessidade especial, era de interagir com o professor, dessa forma a necessidade dele ficava bem exposta.

E o engraçado é que ele apesar de ter essa necessidade, de dez questionamentos que eram feitos em sala, oito eram dele, o que tornava a aula até mais rica, vamos dizer assim, pois não eram perguntas bobas, era aquilo que ele não estava entendendo mesmo. No início a gente ficava assim, será que ele tem muita dificuldade, mas depois a gente foi vendo que realmente ele tinha uma necessidade especial. Na época que esses meninos apareceram aqui, não havia, por exemplo, um acompanhamento sistemático, não havia muita preocupação com esse tipo de aluno, então no início eu procurei analisar a situação de uma forma individual. Entretanto nós temos aqui o hábito de fazer conselhos de classe antecipados, que chamamos de reuniões intermediárias. E nessas reuniões intermediárias esse assunto era tratado quando chegava a discussão dos alunos. O assunto era posto na mesa de discussão e quando o pessoal da área pedagógica não tinha

conhecimento daquela situação eles passavam a investigar isso nas famílias se havia algum problema.

Mas muitas vezes o pessoal do pedagógico já sabia do caso, então quando era colocada a situação eles davam um retorno de que havia um laudo ou alguma coisa. E ficávamos mais esclarecidos da situação daquele aluno, porque aí se você recebe uma prova de um aluno como esse, e você percebe que ele deixou de fazer duas, três, quatro questões, então tem algo que você tem que fazer com ele. Você tem que dar um tempo maior para ele, então ele é um aluno que precisa de uma atenção especial de sua parte, porque ele pode até conseguir trabalhar com algum rendimento na sua matéria, mas muitas vezes ele precisa de um tempo maior para fazer isso, esse é um primeiro entendimento que a gente tem que ter para esse tipo de aluno.

Aqui no Ifes, nós estamos engatinhando quando falamos de questões inclusivistas, na verdade estamos na base, melhor falando, abaixo da base. Mas a gente está começando a falar, conversar sobre isso, eu acho que é importante. O que eu vejo no caso das questões de inclusão, um assunto que causa certo estranhamento aos professores justamente porque o Ifes sempre foi uma escola que teve prova de seleção, e essas provas de seleção barravam esses alunos a qualquer tentativa de entrada desses alunos aqui.

Como eu já falei, eu considero que a entrada de alguns desses alunos aqui na escola, se deu por "uma falha no sistema de seleção". Porque se ele tivesse funcionado da maneira que ele deve ser usado, eles não entrariam não. a verdade de jeito nenhum. Ao mesmo tempo sabemos que existe uma tendência, não só do Governo Federal, mas essa é uma tendência natural, de incluir esses alunos na escola, na sala de aula normal. E aqui como existe prova de seleção o processo natural seriam as cotas. Então é provável, acho que num futuro bem próximo nós tenhamos alunos cotistas com necessidades especiais dentro da sala de aula aqui no Ifes. Mas eu acho que ainda existem muitas barreiras com relação a lidar com esse tipo de aluno, porque a primeira coisa que o professor tem que ter para poder ter algum tipo de sucesso com esses alunos é tentar superar essa barreira da aceitação. A primeira coisa, ele tem que aceitar é que aquele aluno tem o direito de estar ali com ele, ele tem o direito de ter a melhor educação que você puder dar a

ele. A segunda fase do processo é como você vai fazer isso? Então tem muita gente que se nega, por exemplo, imaginar um trabalho com esse tipo de aluno já pensando na segunda fase, e eu acho que isso é um erro. Vamos pensar na primeira, isso aí você tem que fazer: se abrir para o processo. A segunda é outro momento, e cada um aqui é uma pessoa inteligente, vai se inteirar do assunto, vai tentar uma estratégia diferenciada, vai ter certamente algum apoio, apesar de que eu acho que as tecnologias assistivas, tem ser criadas dentro da própria escola.

Tem muita gente que quer uma receitinha de bolo pronta para poder lidar com esse aluno, com outro ou com outro, mas é como eu falei no início da entrevista como cada pessoa é diferente essa receita não existe! E isso os professores não entenderam ainda: não existe receita pronta! Cada caso tem que ser tratado de uma maneira diferente. Às vezes, você tem um aluno com síndrome de Down e tem outro aluno com a mesma síndrome, e você dá atendimento aos dois de uma forma diferenciada, porque eles requerem alguma diferença. Isso aí acontece com todo mundo e acontece com eles também.

Aqui no Ifes nós já temos um NAPNE, que é um núcleo de apoio à educação dessas crianças, o NAPNE se reúne com frequência e está tentando buscar estratégias, buscar novas tecnologias que possam estar sendo usadas com esses alunos e tem procurado estabelecer um ciclo de cursos e palestras que venham a estimular o pensamento das pessoas aqui dentro do campus pra melhorar a aceitação. Por enquanto foi feito um círculo de palestras e cursos com os professores para estimular o raciocínio em cima da inclusão, o que ela trás de bom.

Porque a inclusão é um jogo de dois sentidos, ela não é importante na formação apenas daquele aluno que está sendo incluído, mas também na formação dos alunos ditos normais que estão estudando com ele, porque as pessoas tem que aprender a trabalhar dentro de si a questão da diversidade, porque senão, viver nesse mundo aqui vai ser muito complicado. Então o NAPNE tem procurado trabalhar dessa maneira. Mas eu vejo assim que às vezes as demandas que aparecem para nós são muito urgentes e no ensino as coisas não funcionam com essa urgência toda. Portanto eu vejo que o próprio processo de ensino aprendizagem, os processos que se dão na escola, de você conseguir abarcar um número maior de pessoas que possam estar pensando daquela maneira, que

possam estar contribuindo, é um processo lento. E a nossa demanda é para ontem, esse que é o problema, a demanda está sempre na frente daquilo que a gente pode conseguir. Então essa é uma dificuldade que nós temos. Minha motivação para participar do NAPNE veio de quando fui fazer a minha pesquisa de mestrado.

Quando eu decidi fazer o mestrado em educação, tinha várias áreas diferentes que eu podia me dedicar, porém eu pensei em cada caso que eu poderia me inserir e tentar desenvolver minha pesquisa. Mas aí eu tenho uma motivação a mais, porque eu tenho uma filha mais nova que tem uma síndrome chamada distrofia muscular do tipo Duchenne. Essa síndrome ocorre quando a pessoa tem um problema no cromossoma X, esse problema do cromossoma X defeituoso, afeta a questão muscular, então com tempo, a musculatura da pessoa se transforma em tecido adiposo. É uma série de sintomas musculares. No caso de distrofia muscular em menino, nós temos dois cromossomos sexuais um X e um Y, então como o X do menino é defeituoso o Y não resolve. No caso da menina como ela tem dois X ela tem um X defeituoso e um X normal, então normalmente a distrofia muscular não era relatada em meninas, o caso dela é raríssimo. Apesar de ela apresentar alguns sintomas da distrofia, não são sintomas agudos. Quando a gente descobriu que ela tinha isso aí, ficamos muito preocupados, e eu fiquei prestando muita atenção na situação dela.

Quando eu fiz o mestrado a maior razão para eu fazer o mestrado nessa área, foi poder participar mais desse processo, porque eu como professor eu tinha essa oportunidade, e eu vi que eu estudando mais essas situações peculiares dos nossos alunos, me inserindo mais no processo inclusivo de crianças com necessidades especiais, eu teria como não só ajudá-la mas ajudar também a outras crianças que tivessem esse problema. Então isso aí para mim foi um grande motivador. Porém, no passado eu tive oportunidade de trabalhar com crianças que tinham um problema visual e auditivo. Isso aí já era um negócio que eu me preocupava um pouco antes, mas como não havia todo esse processo inclusivo, se for falar em 10, 15, 20 anos atrás isso era uma coisa que praticamente não existia, quando você tinha um aluno desses na sala de aula era praticamente um acidente ele estar ali, porque a tendência do aluno da educação especial era ele ir para a APAE. Nós aqui não temos Sociedade Pestalozzi, então eles iam para a APAE. Lá ninguém ficava

sabendo deles, eles ficavam meio separados da sociedade. Esses dias eu tive uma grata surpresa quando fui visitar um núcleo de atendimento a cegos aqui em Colatina, quando eu cheguei lá a secretária era uma menina surda, que eles trouxeram para trabalhar porque ela já tinha experiência com secretaria de escola. Ela tinha sido minha aluna na escola do estado, quando eu comecei a dar aula, eu tive o prazer de reencontrá-la e saber que ela, apesar de toda a dificuldade, porque eu me lembro de que na época ela não dominava a linguagem de sinais. Ela ficava no "limbo".

Não dominar a linguagem de sinais, não fazia leitura labial, sua situação estava precária [rsrsrsrs], aí eu falei: - gente, o que vai ser dessa menina? Mas eu só dei aula um ano para ela, nesse período eu a coloquei na frente e escolhi outra aluna que era amiga dela, e era uma excelente aluna para sentar em dupla com ela. Como essa aluna tinha uma comunicação razoável com ela, eu consegui alguns avanços, e através dessa intérprete, que eu passava as coisas para ela durante a aula. Mas isso aí foi um instinto, porque não existia nada, ninguém falava nada! Então? [olhar de interrogação].

O NAPNE trouxe uma diferença no nosso campus, porque se nós tivéssemos um movimento aqui dentro que não tivesse o NAPNE trabalhando, realmente seriam coisas pontuais, porque aí o que aconteceria, nós teríamos o processo inclusivo na cabeça de cada pessoa, sendo colocada por pedagogos em reuniões, mas aí seriam reuniões pontuais também, cada professor falando do assunto, mas só aqueles professores que estariam sensibilizados. Então seria uma coisa muito estratificada, e eu acho que isso aí não iria funcionar. O NAPNE trás como importância uma coisa que é uma equipe multissetorial. Nós temos pedagogos, professores, funcionários, assistente social. São pessoas de vários setores da escola e nós estamos querendo aumentar, alargar um pouco isso aí. Então, não há reuniões esporádicas, elas têm lugar e dias marcados. Nessas reuniões são discutidos os avanços e os fracassos que temos coletado ao longo desse tempo. Por exemplo, nós temos um aluno aqui que tem um déficit cognitivo, atestado por laudo médico e as ideias que nós tivemos e que foram aplicadas com esse aluno ao longo do tempo que ele está aqui conosco, passaram por sucessos e fracassos. Então pudemos avaliar esses sucessos que e esses fracassos na educação desse menino, através das reuniões

do NAPNE. Então eu acho que o NAPNE é uma excelente ideia, porque se ele for atuante na escola, e ele não tem como não ser atuante, pois as pessoas que estão ali, não estão obrigadas a estar ali...elas entraram por uma questão e foro íntimo. Cada pessoa quis estar ali, então eu acho que é por aí, nós vamos dar muita cabeçada, mas eu acho que com ele é melhor.

Quadro 2: DIFERENÇA

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|--|--|--|
| <p>"[...] no caso das questões de inclusão eu vejo um assunto que causa estranhamento para os professores do Ifes [...]"</p> <p>"[...] Tem muitos professores que querem uma receitinha pronta para poder lidar com aluno, mas como cada pessoa é diferente, essa receita não existe[...]"</p> | <p>Ele se sente estranho no grupo de professores do Ifes por agir mais próximo da perspectiva inclusiva.</p> <p>Ele se sente reconhecedor das diferenças existentes entre seus alunos.</p> | <p>A percepção dos processos inclusivos para os professores que atuam no Ifes ainda é complexa e pontual. Existem posturas muito diversificadas e o envolvimento com o fenômeno inclusão afeta de forma particular cada indivíduo, pois as vivências acabam desvelando em suas práticas ações que se movimentam para o reconhecimento das diferenças que constituem os seres humanos e cujas identidades são determinadas pelo contexto sócio-histórico que vivem.</p> |

Narrativa 03 - INSIPIENTE - Homem, 28 anos, solteiro, professor há 08 anos, Contratado no Ifes há 08 meses, escolaridade: Doutorado.

Inclusão escolar no meu olhar de sentido é o fato de você incluir um aluno que não está junto com os outros alunos no mesmo padrão de ensino, o aluno está não está no mesmo nível de aprendizagem, ou seja, o aluno não tem a capacidade de aprender como os outros alunos. Então é você incluir o aluno nessa modalidade de sala de aula, por exemplo, é uma inclusão difícil, porém é necessária para esses alunos.

Eu não me reconheço como professor que age na perspectiva inclusiva, é muito difícil para mim, pois eu não tenho experiência com inclusão de alunos especiais. Entretanto eu acho necessário um melhor aproveitamento, um melhor estudo, ou

mesmo cursos para professores em relação a essa inclusão que é uma situação muito complexa no nosso dia a dia.

Para eu pegar um aluno que tem dificuldades de aprendizagem, eu teria que ter uma didática um pouco melhor e diferenciada em relação a esses alunos. Acho muito complexo agir na perspectiva inclusiva, e os motivos dessa complexidade estão relacionados ao não cotidiano, de eu não ter alunos desse tipo, desse padrão. Então, seriam necessários cursos, palestras ou outras modalidades para nos inserir melhor nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Com o tempo dá para perceber alunos com dificuldades de aprendizagem, para alguns alunos isso é fácil, para outros nem tanto. Claro que não apenas por nota, mas também por perceber aquele aluno que fica no canto, reservado. Alguns têm problemas visuais que ficam com o olho tentando observar, outros não entendem muito e ficam perguntando: Professor, pode repetir? A todo tempo e isso pode vir a ser algum problema que traga dificuldades para esses alunos na hora de aprender o conteúdo.

Então, com o tempo, a gente acaba observando uma turma e com tempo é fácil identificar alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente devido às dificuldades visuais ou auditivas. Para reconhecer os esses aluno eu busco a observação. Teve um caso de um aluno que eu dava aula, que ficava lá atrás na sala de aula. Então ele tinha muita dificuldade, sempre no final a aula ele vinha me perguntar certas coisas sobre a matéria que eu tinha dado, eu passava no quadro e ele não tinha percebido, ele perguntava a mesma coisa várias vezes, eu falava: você não lembra que eu passei. E ele falava: pô professor, mas eu não sei. Mas eu percebia que ele estava prestando atenção, então toda a aula ele vinha e me perguntava as coisas. Um dia eu falei: - faz o seguinte, senta ali na frente na próxima aula que eu quero ver. Depois desse ponto eu notei que ele tinha diminuído um pouco as perguntas repetitivas que ele fazia, e eu falei para ele: procura um médico, procura um oftalmologista, ele procurou um oftalmologista e resolveu o caso dele, ou seja, ele tinha um problema de visão, porém eu não sei se era por falta de recomendação ou por outra coisa o aluno não...né...então depois desse sistema ele começou a melhorar, passou a tirar notas melhores e ficou até agradecido no final as contas.

Eu acredito muito que o professor tem que ser um pouco mais que um profissional em sala de aula, se a gente tiver turmas com um pouco mais de tempo, podemos notar que essas relações têm que existir em termos não profissionais, mas amigáveis também com a turma. Não ser todo o tempo professor e aluno, mas sermos amigos dentro de sala. Então quando eu noto que o aluno está com certa dificuldade de chegar, eu tento ajudá-lo e isso é uma coisa muito interessante. Mas não é fácil notar isso não, temos que ter muita atenção, observar cada aluno como se fosse único, porque nem todo mundo é igual, e tentar observar algumas dificuldades dos alunos em relação a esses detalhes aí. O problema é que geralmente o sistema educacional não nos dá condição de fazer isso, no geral não dá, fica difícil, porque nós professores temos muitas turmas e muitos alunos. Isso acaba dificultando a relação que poderíamos ter com a turma.

É muita correria, temos que dar muitas aulas, temos muitas coisas para fazer, então isso dificulta um pouco, se tivéssemos um pouco menos de aula e um pouco mais de tempo para ter uma relação mais do que apenas o conteúdo com os alunos, seria muito mais fácil e mais evidente detectar um aluno com esse tipo de problema. Eu percebo que a inclusão de alunos no Brasil, ainda é insipiente. Até muito atrasada em termos da inclusão social, porém aqui no Ifes eu vejo que “engatinha” e nas universidades também não vejo muitos avanços.

Vejo que é muito difícil conseguir incluir um aluno nesse meio de aula, em termos de turma, de ensino. Então, as coisas estão começando, nós professores, temos tentado acertar, e aqui no Ifes em especial, eu acho que nós não temos nenhum aluno, com dificuldades de aprendizagem graves, mas, é insipiente ainda. Temos muito que aprender. Acho muito importante os diálogos sobre a inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. É muito importante e válido. Mas temos que buscar um pouco mais e aprender como incluir esses alunos no ensino aprendizagem em sala de aula e no meio social também, os professores com cursos, palestras e um pouco mais de sensibilidade com os alunos. Aqui no Ifes é mais fácil porque não temos nenhum aluno com dificuldade mesmo, pensando na técnica, mas é claro que em toda sala tem alunos com dificuldade.

Nas turmas onde eu dou aula, eu busco algumas soluções para esses alunos, uma delas é buscar tentar conseguir que o aluno avance com a turma, uma das opções

que uso é “grupo de estudo” isso seria muito interessante, isso eu busco aqui com os alunos, eu sempre falo: façam grupos de estudo, quando vão fazer um trabalhinho façam grupos, tentem mesclar mais os alunos, colocar assim, os melhores alunos entre aspas, com aqueles que têm um pouco menos de facilidade de aprender. Isso ajuda muito o aluno, essa interação entre os alunos, entre um aluno que tem mais facilidade com um que tem um pouco, uma dificuldade maior de aprender o conteúdo. Então grupos de alunos de estudo é uma solução que eu acho que é interessante. Eu preciso orientar esses grupos porque geralmente os alunos querem sentar sempre naqueles grupos que já estão acostumados e sabem que as coisas vão dar certo, eles dizem eu quero fulano, fulano, fulano! aí eu falo: - senta com aquele, aquele e aquele; eu tento montar um pouco, eles “gritam” um pouco, porém tem que ser feito, para facilitar aquele aluno que tem dificuldade e não tem muita iniciativa.

E eu falo sempre: discutam esse assunto entre vocês, e trabalhos, por exemplo: seminários, eu tento montar um pouco e falo assim: cada um tem que saber a parte de cada um, para você não ficar só nesse ponto, e o outro no outro ponto, então a interação entre os alunos ajuda bastante também nesse grau de dificuldades desses alunos que tem mais dificuldade. Entretanto eu faço tudo muito de acordo com minha intuição, porque a respeito da inclusão escolar o único curso que eu assisti, foi aqui no Ifes essa semana [risos] com o Professor Drago, ele é da UFES e veio ministrar um minicurso aqui só à tarde, deu para aprender alguma coisa, porque é como eu falei eu sou insipiente no assunto, eu sou muito da área técnica e então deu para ter apenas uma noção geral. Gostaria de saber mais sobre o assunto para ajudar meus alunos.

Quadro 3: INSIPIENTE

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|---|--|---|
| <p>"[...] Acho muito complexo agir na perspectiva inclusiva, e o motivo dessa complexidade está relacionado ao não cotidiano com essas questões[...]"</p> <p>"[...] o professor tem que ser um pouco mais do que um profissional em sala de aula[...]"</p> <p>"[...] incluir é buscar tentar conseguir que o aluno avance com a turma[...]"</p> | <p>Ele se sente fora do cotidiano de uma escola inclusiva.</p> <p>Ele se sente não profissional quando não está simplesmente explicando a matéria.</p> <p>Ele se sente na obrigação de conseguir que todos os alunos aprendam juntos e da mesma forma.</p> | <p>O não reconhecimento da sensatez dos processos de inclusão escolar demonstra que ainda existe a respeito dos alunos com dificuldades de aprendizagem uma percepção marcada pelas causas orgânicas e patológicas. Não reconhecer as dificuldades de aprendizagem nos alunos é relativo à necessidade de promover (in)visibilidade de conhecimentos e experiências, produzindo assim um padrão de pessoa. Pessoa esta marcada pela essência definida de "ser como todos são" e "aprender como todos aprendem".</p> |

Narrativa 04 - BUSCADORA - Mulher, 33 anos, solteira, professora há 10 anos, Contratado no Ifes há 01 ano e 06 meses, escolaridade: Doutorado.

Meu olhar de sentido a respeito da inclusão escolar de aluno com dificuldade de aprender é que a gente tem que separar esse aluno, por exemplo, dar uma atenção especial a ele na sala de aula, as vezes existe turma que a turma toda tem déficit, parece ter uma atração, parece que a turma se formou ali: a turma com déficit. Eu tive isso no semestre passado, então eu tive que ter muita atenção, tive que entender muito o modo que eles viam a minha matéria, a profundidade que eles conseguiam chegar e eu ia nisso aí. Então tanto com um aluno, quanto com uma turma inteira eu tento fazer isso, tento falar com ele: você tem que procurar uma monitoria, você tem que me procurar para a gente esclarecer dúvidas e sempre perguntar se ele está bem na matéria ou se não está indo. Como a minha matéria é química é muito abstrata, eu procuro levar sempre minhas turmas para o laboratório, para eles poderem entender mais a minha disciplina, entender mais como é que acontece o universo da química.

Eu acho que eu estou tentando caminhar para ser uma professora que age na perspectiva inclusiva, porque antigamente esse assunto não era tão debatido. Como eu dei muita aula na Escola Estadual, e lá parece que todos os alunos tem um déficit e alguns se sobressaem. Apenas alguns alunos da escola sobressaem, então a gente vê alunos que eu encontrei na Universidade Federal do Espírito Santo na UFES, que estudou numa Escola Estadual e ele passou pra Engenharia da Computação que é muito, muito, muito, muito difícil de passar.

Então, eu não entendia porque que isso acontecia, eu acho que de repente era o modo de ensinar, que a gente não tinha essa ideia de inclusão, tinha que ensinar do jeito que ensinaram pra gente, do jeito tradicional, o jeito barra pesada. E não tentando incluir as pessoas.

Minha matéria é química e eu vou botar lá em cima. Tem muito professor que acha assim até hoje, então eu tento ir pegando as dificuldades dos alunos e ir dissolvendo aquilo ali com o tempo. Eu sou uma *buscadora* da inclusão, eu acho que até o dia que eu morrer eu vou buscar a inclusão, porque eu acho isso muito bacana. Agora, de repente eu tenho algumas falhas, que a outra pessoa que está me observando está vendo e eu não estou vendo. O aluno está vendo e eu não sei. Acho muito importante a formação específica na educação inclusiva, a gente na verdade tem uma teoria na faculdade, mas só que quando a gente chega nas escolas, as coisas são diferentes, na química tem que ter laboratório, então cadê o laboratório? Cadê os materiais?

Então a gente tem que ir inventando, ir à rua comprar coisas, pedir para os alunos comprarem. Eu já fiz isso várias vezes para poder dar minhas aulas direito. Fiz tipo uma minifeirinha com os alunos aqui no Ifes para eles associarem as coisas. Então é isso, a gente aprende tudo muito bonito na teoria, mas chega na escola a gente encontra muitas barreiras, e às vezes os próprios alunos não são formados para receber isso, porque eles acham que é uma brincadeira, que a ciência é uma brincadeira, eles não tem muita noção de ciência, eu vi isso em algumas turmas, claro que não em todas. Cada turma é diferente da outra, e eu só consigo reconhecer alunos que tem dificuldade de aprendizagem depois da primeira avaliação.

Quando algum aluno tira nota baixa, e olha que eu procuro fazer uma avaliação real, bem de acordo com aquilo que eu tentei passar durante as aulas para eles. Então eu busco saber com outros professores, com coordenador e com diretor, como é aquele aluno, qual o perfil dele, e até mesmo antes de eu começar a dar aula numa turma pela primeira vez, eu procuro saber se tem algum aluno com problema, e até nas reuniões eles falam também pra gente, se tem ou não um aluno ou não com problema. Então eu busco reconhecer esses alunos através de uma avaliação ou de algum trabalho, porque o aluno que tem problema ele não faz um trabalho, mesmo o mais simples, ele não faz um trabalho bom.

Neste caso eu percebo um trabalho tão simples de pesquisa e ele não consegue fazer. Quando eu faço perguntas diretas e ele não conseguiu responder, então eu sei que tem algum problema. Quando eu reconheço esse aluno com dificuldade de aprendizagem minha conduta é a de assim que possível buscar dar outra oportunidade de avaliação para ele, talvez até eu dê igual a que ele já fez, tento dar questões mais próximas do que eu sei que ele vai dar conta de responder.

Na verdade eu não tive muita orientação do que fazer com um aluno de inclusão, eu estou indo assim, vou pedindo informação e vou tentando levar. Por isso que eu falei, vou tentando incluir os meninos. Eu não sei se eu estou sendo igual uma mãe, não sei se tem que ser assim, mas eu pego no pé e falo: eu vou cobrar isso, eu não vou deixar de cobrar de vocês, mas vocês tem que falar qual a dificuldades de vocês, porque muitas vezes esses alunos não falam, esses alunos são muito calado. Por exemplo, tinha um aluno meu com problema, o que aconteceu, ele se dedicou muito na minha disciplina e no final foi uma das melhores notas, um aluno desses por sérios problemas, que o pessoal fala que ele tem déficit, que ele não avança, não aprende. Mas ele foi uma das melhores notas e eu fiquei surpreendida [ênfase à palavra]. Claro que ele buscou monitoria, a monitora dele já veio conversar comigo sobre ele. Uma vez ela me procurou e disse: - olha, professora, eu não vou poder atender o aluno X, porque eu vou jogar, se você pudesse adiar a prova, daria para eu dar um reforço para ele, então eu adiei a prova, só por causa dele, é uma coisa especial isso, esse cuidado, essa preocupação minha, eu acho que é especial.

A inclusão nos níveis mais elevados de ensino é diferente. No ensino médio a gente pode ir com muita calma, o aluno ele já tem certa autonomia para vir falar com você

que ele tem esse ou aquele problema. Então ele vinha conversava, olha professora eu estou com problema e tal e eu dava lista de exercício extra, e falava você me procura, não posso ficar o tempo inteiro com um aluno, mas eu falava, eu estou em "tal" laboratório, você vai lá quando você precisar. E dava exercício a mais para ele fazer, porque às vezes o exercício que está no livro é muito difícil, o livro que usamos. Então eu dou uns exercícios que vão devagar até chegar lá, uns mais básicos, porque às vezes o aluno não teve base. Agora, problema de inclusão, de cognição, eu acho que eu nunca tive assim algum aluno grave. É mais uma dificuldade na minha matéria.

Por isso, em minha opinião os alunos com dificuldade de aprendizagem precisam ser inseridos, eu acho que tem que ser mais estudado isso, muitas vezes eu me sinto meio boiando nessas questões, eu acho que as pessoas que entendem desse assunto e os pedagogos da escola têm tanto a ensinar pra gente, agora eu estou estudando essa matéria, eu acho que deveria ter um curso de atualização pra gente nas escolas e nas faculdades. Falar sobre as pesquisas que existem e o resultado muitas vezes parece uma coisa boba, mas há dez anos eu passava por cima, dizia olha gente, todo mundo tem problema, se eu ficar parando pra ver um por um, eu não dou minha aula né! Então acredito que tem que ter um direcionamento, porque às vezes depois que a gente se forma, por a gente sofrer tanto para se formar, tem professor que sai da faculdade falando assim: eu vou fazer todos os meus alunos sofrerem também. E são muitos professores que fazem isso, eu conheço muita gente assim. Então eu acho que tem que ter uma atualização para gente sempre, em relação aos problemas de aprendizagem, não só os problemas tão sérios, mas todos os problemas. Sempre que possível eu procuro estar disponível e aberta a qualquer tipo de diálogo. Porque igual eu falei, tenho muito que crescer ainda, então o que eu acho que eu estou fazendo o mínimo da minha parte, apesar de eu não ter encontrado tantos alunos com problemas de aprendizagem, mas os que têm problemas, eu dou puxão de orelha, não dá muito para fazer isso é claro, eles já estão bem grandinhos, mas ir pelo lado psicológico. Eu pergunto qual o problema? Você tem algum problema?

Eu acho que eu estou fazendo um pouco disso, sabe, buscando entender o mundo deles. E está dando certo até agora, igual eu dei o exemplo do aluno que foi muito

bem, a turma foi muito bem. Então eu fiquei assim, nossa! Foi uma realização para mim, uma turma que todo mundo reclama, que todo mundo fala mal, eu falo gente eu consegui! Nem acredito, mas é porque eu peguei muito no pé deles, eu falava toda a aula, e falava, e falava! Sempre sendo amiga, pois é nessa hora que você tem que ser amiga!

Quadro 4: BUSCADORA

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|---|--|---|
| <p>“[...] a gente tem que separar esse aluno, por dar uma atenção especial a ele na sala de aula”.</p> | <p>Ela se sente capaz de atender ao aluno que tem dificuldade quando ele está separado.</p> | <p>A formação dos profissionais da educação, em especial os professores, quanto aos processos inclusivos acontece de forma ainda muito pontual, e muitas vezes ainda está baseada em esclarecer a legislação que garante esses processos, neste caso um aporte teórico. Percebo a necessidade de processos formativos dinâmicos e que viabilizem a prática pedagógica a todos os profissionais, independente do nível de ensino que eles irão trabalhar. Dando assim visibilidade a esses alunos que, muitas vezes, estão dentro do espaço escolar, passando por momentos difíceis e excludentes, pela premissa do “não saber fazer”.</p> |
| <p>“Eu sou buscadora da inclusão”.</p> | <p>Ela se sente <i>buscadora</i> da inclusão.</p> | |
| <p>“[...] eu não tive muita orientação do que fazer com um aluno de inclusão”.</p> | <p>Ela se sente desorientada quanto aos processos inclusivos na escola.</p> | |
| <p>“[...] Mas ele foi uma das melhores notas e eu fiquei surpreendida”.</p> | <p>Ela se sente surpreendida quando um aluno com dificuldades de aprendizagem tira boas notas em sua matéria”.</p> | |
| <p>“Eu procuro estar sempre disponível”.</p> | <p>Ela se sente disponível aos seus alunos com problemas de aprendizagem.</p> | |

Narrativa 05 - CONTRADITÓRIO - Homem, 29 anos, casado, professor há 08 anos, Efetivo no Ifes há 01 ano, escolaridade: Doutorado.

No meu olhar de sentido inclusão escolar vai um pouco além do que a palavra mesma diz, porque a palavra, tem sentido de que você pode incluir uma pessoa apenas colocando ela dentro do lugar. Mas hoje a inclusão escolar vem fazer também, fazer o ambientar aquela pessoa que precisa ser inserida naquele lugar. Portanto eu vejo que a inclusão escolar não é só você pegar o aluno e jogar dentro

da instituição, mas sim permitir que ele possa se ambientar com o lugar, se acostumar e fazer com que o lugar também possa incluí-lo, possa englobá-lo. E assim ele possa ter seu desenvolvimento pleno.

Eu por exemplo adoro trabalhar com alunos que tem dificuldades, tenho experiências legais com alunos com síndrome de Down. Quando eu estava fazendo estágio, ainda na faculdade, trabalhei em numa turma que tinha alguns alunos com necessidades especiais, e um com a síndrome de Down. Tinha até um filho de um amigo meu que também tinha síndrome de Down estudando na escola onde eu era professor de laboratório. Então eu só dava aula de laboratório, só a parte prática, mas esse menino participava de todas as atividades sozinho, apesar de ele ter uma monitora para ele, ela ficava na sala e pouco participava.

Ele participava das aulas sozinho, e fazia todas as atividades, inclusive a cópia do quadro, a escrita, a verificação das coisas no microscópio. É muito interessante quando você vê um aluno que tem uma determinada necessidade te procurar para você trabalhar, eu penso que eu sou um professor que no mínimo está aberto aos processos inclusivos e eu gosto de estar aberto para que o aluno busque. Mas eu também não me vejo no direito de invadir a privacidade do aluno e querer que ele me busque. Eu penso que eu preciso que ele tenha o "start", eu posso provocar esse "start" nele, mas eu não gosto de forçar a barra, porque eu tenho medo de prejudicá-lo e levá-lo a uma inferioridade, algo que possa diminuir ainda mais a velocidade dele de aprender.

Reconhecer-me como professor que age na perspectiva inclusiva está relacionado muito à formação que eu tive. Além de eu ter tido uma formação na parte de licenciatura com pessoas fantásticas, eu tive uma professora que é uma pessoa fantástica, e que até hoje me socorre em muitos momentos. E eu acho que foi muito a formação de vida também, de educação.

Eu participei de movimentos de jovens e isso foi muito importante. Eu aprendi a dar aula forçado, na verdade hoje em dia a gente sabe que a maioria dos professores entra na sala de aula porque precisam entrar na sala de aula. Mas depois é aquela cachaça, as coisas vão acontecendo e quando você vê você já está lá e você não quer sair. Eu vejo dois momentos importantes na minha formação que contribuíram

para eu ser um professor aberto aos processos inclusivos: primeiro uma formação de vida, um querer, um reconhecer a dignidade do outro, e depois a questão profissional, pois eu não acredito que apenas uma formação profissional leva a algum professor a agir dessa maneira.

Isso porque, durante a universidade, eu tive essa oportunidade de quando eu fui fazer meu estágio trabalhar justamente com uma turma que tinha essas crianças especiais, mas outros colegas não tiveram. Não sei se foi proposital, que os professores me colocaram ou não para trabalhar com essa turma. Talvez sim, por já conviver comigo e ver o perfil que eu tinha, não que eu fosse melhor do que os outros, mas a gente sabe que não é todo mundo que tem a paciência pra isso.

Depois quando eu fui para o mercado de trabalho, por eu trabalhar muito tempo no ensino público, mais especificamente no estado, e a gente sabe que lá a gente recebe pessoas de tudo quanto é tipo. As pessoas não são selecionadas para estar ali, e muitas vezes elas só estão ali por uma necessidade. E ter essa dificuldade de aprendizagem natural, muitas vezes são pessoas mais velhas que precisam de uma aula mais paciente, mais devagar, necessitam de uma explicação com palavras menos complexas. Às vezes necessitam até mesmo de um tratamento especial, porque ficam acuadas de perguntar, porque tem vergonha de não ter estudado antes e você tem que mostrar para eles que eles precisam, que agora é aquela oportunidade.

Então, na verdade, eu acho que dentro das salas de aula que eu entrei eu fui aprendendo um pouquinho com cada necessidade, confesso que tem algumas dificuldades de aprendizagem que eu ainda não acredito, que vem muito dessa questão de formação, muitas necessidades de aprendizado eu acho que não vem da sala de aula, não é do cognitivo do aluno e sim de educação, do querer, do ter vontade, de problemas sociais que ele vive que levam ele de não ter vontade. Muitas vezes ele não acredita naquilo, não que ele não tenha capacidade, mas existe um fator social.

Quando cheguei ao Ifes eu até estranhei, pra mim é o céu. Porque eu não tenho aqueles que têm dificuldades arrasadoras, eu não consigo identificar. Tirando uma turma em particular, que, aliás, é até a turma que eu estou dando aula hoje. Acho

que talvez seja por conta do processo de seleção (fala baixinho, como se tivesse se dando conta de algo), talvez o próprio processo de seleção não permita a entrada desses alunos aqui.

Mas aqui no Ifes tem uma turma que não são um ou outro aluno que tem dificuldades, toda a turma tem dificuldade. Eu falo de uma turma de oito alunos, que foi formada por alunos que já reprovaram muitas vezes pra atrás, que sabem que daqui pra frente eles não vão mais reprovar. E na verdade eles não sabem nem porque estão aqui. Eles demonstram isso, o desânimo é total, por mais que você tente, converse. É um desânimo total, desculpe a expressão: “- morreu e esqueceu-se de cair”. Não tem nem como não identificar as dificuldades deles.

Em outras turmas esses alunos estão bem escondidos, você começa a perceber a dificuldade deles quando você passa um trabalho em grupo e aquele aluno não quer participar num determinado momento, ou quando você dá uma avaliação e, por exemplo, eu costumo sempre dar uma pergunta que é “ponto certo”, porque eu peço a opinião do aluno, mas eu sei que naquela pergunta eu não estou lá avaliando o aluno, eu estou querendo saber do aluno. E aí quando esse não responde, não consegue dar nem mesmo a sua opinião, não consegue interagir é certo! Ou quando ele não pergunta, pra mim quando o aluno não pergunta, fica claro e eu já começo a ter um problema. Porque não tem como você aprender sem ter dúvida, eu parto desse princípio, então geralmente eu vou instigando esses alunos que não perguntam para ver se eles se soltam, às vezes é uma timidez, ele tem dúvida, mas ele está tímido, está acuado, está com medo do que os colegas vão falar, então eu tento perguntar para eles o que eles gostariam de perguntar, aí como tempo eles vão se soltando. Mas tem aquele aluno que começa a faltar muito e aí você começa a suspeitar que possa ter alguma coisa por trás, alguma coisa que está acontecendo. Normalmente a própria turma denuncia.

Quando eu tenho certeza do problema eu converso com o aluno em particular. Mas às vezes eu converso com o grupo todo, como se fosse um problema do grupo e não um problema individual, para não expor o aluno. Assim, na medida em que essa conversa acontece da primeira vez eles se soltam, eles se sentem a vontade. Claro que alguns não (faz um movimento como se lembrasse de algo). Também tem aquela coisa, alguns não querem, alguns pensam estou num ensino público, já

entrei, faço o que quero, se passar, bem, se não passar, amém! Papai e mamãe não estão por perto mesmo! E esse “não estar perto” é não olhar as notas, tem alunos que são de longe, os pais não tem acesso à internet para acompanhar o acadêmico e eles só vão saber no final do semestre mesmo, então eles deixam para tomar a bronca só no final do semestre. Não é preciso tomar agora!

Particularmente, eu acho que os processos de inclusão tem que acontecer da mesma forma em todos os níveis de ensino, desde com as criancinhas, eu, por exemplo, tive alunos de 3, 4, 5 anos de idade, até com ensino superior. E devemos agir da mesma maneira. Como eu já falei: na conversa, na identificação. Dentro das instituições, a gente tem um pouquinho mais de problemas com os processos de inclusão escolar, dependendo do colegiado isso é levado em consideração ou não. Eles agem assim: ele já é bem grandinho, agora ele se vira! Muitos acreditam que o mercado de trabalho vai selecionar, só que a gente sabe que hoje em dia o mercado de trabalho não seleciona. A gente tem mercado de trabalho para todo quanto é tipo de pessoas, e muitas vezes isso se torna um problema. Porque essa pessoa ela consegue entrar, mas ela não consegue se realizar depois, acaba não se desenvolvendo, então ela vai ficar pulando de galho em galho. Sendo que a gente poderia corrigir e ajudá-la a identificar o lugar dela, eu já tive alunos que eu tive falar olha: você sabe que você está fazendo um curso, mas que nesse, nesse, nesse ponto que a gente já conversou, e que a gente já está tentando desenvolver e que você não quer.

Você já disse pra mim que você não quer e assim você sabe que você não vai se encaixar no mercado de trabalho. Chega a um ponto em que você tem que apelar, eu acho que no ensino superior é mais aberto, apesar de ser mais difícil de você corrigir. Pois a opinião está formada, acontece muito o: eu já sou o que sou, "síndrome de Gabriela" [Risos]. Eu sou assim, vou ser sempre assim e acabou! Às vezes não, às vezes tem um aluno que tem dificuldade, ele reconhece a dificuldade e te procura para te dizer a dificuldade dele. Acho que depende muito do profissional que está ali na frente, eu gosto sempre no primeiro dia dizer que eu não sou o senhor da sala de aula [seriedade no tom], eu deixo eles muito livres pra me chamar atenção até pra forma de falar, para velocidade que eu estou falando, o que eu estou falando. Avaliar mesmo se está legal ou não está. Isso é importante, porque é

pra eles que estou falando, não é pra mim. Então é como diz o outro: eu já aprendi, quem precisa aprender agora são eles.

Eu acho que a política pública Brasileira para os processos de inclusão escolar, ao mesmo tempo em que ela quer ser muito rígida, ela quer abraçar todos. E querendo abraçar todos [faz um movimento de abraço, silêncio e pensamento], ela acaba percebendo que ainda não é possível.

Eu não vejo um plano de curto, médio e longo prazo! Então eu penso que é uma política que não se encaixa dentro do perfil dos profissionais que a gente tem hoje, eu acho que vai ser sempre uma política falha se os profissionais não mudarem a mentalidade. É um processo necessário? É. Possível? Sim. Mas que tem que medir níveis, que a gente sabe que a gente tem pessoas, que tem necessidades especiais que tem direito de estudar, mas que elas não têm condições [ênfase na palavra condições], nem com as metodologias de inclusão existentes, elas não tem condições. Eu tive um aluno com síndrome de Down, junto àquele outro aluno, só que era de outra turma. Então tinha dois alunos com síndrome de Down com a mesma idade, na mesma série, em turmas diferentes, um tinha plenas condições de se desenvolver sozinho o outro não tinha condições nenhuma [ênfase na palavra nenhuma]. Porque não depende só da sala de aula, o processo de inclusão que eles [da política pública] estão propostos começa na escola, e não pode começar na escola, tem que começar em casa.

E se não começar em casa, se a família não incluir a pessoa, se os pais não colocarem dignidade para aquele filho, não adianta você levar para a escola. Porque ele vai chegar sem dignidade na escola e não é na escola que ele vai ganhar dignidade, a escola tem o papel de manter a dignidade dele, se essa dignidade não vem de casa, não adianta. Porque ele vai trazer os problemas de casa pra escola e ele não vai se incluir com as ferramentas que a gente tem.

Meu papel como facilitador dos processos de inclusão escolar não é igual para todos os lugares, considero que são formas diferentes de agir. Na verdade são quatro lugares diferentes e quatro formas diferentes de agir:

Escola do Estado: Hoje você já tem pedagogos mais formados, mais encaminhados para poder acolher esses alunos, eles trabalham com os professores e por isso cada

vez mais os professores tem tido mais qualificação. Então está começando um processo.

Escola particular de ensino infantil, fundamental e médio: Você tem laudo? Você tem direitos, você não tem laudos, você não tem direito. Quem tem que perceber isso é um psicólogo, então se eu percebo o problema, encaminho pra família e a família que se vira e trás pra mim de volta , com laudo. Aí eu tento fazer o possível que a lei me manda fazer, se a lei não me manda fazer, dificilmente eu vou fazer.

Ensino superior: Pelo menos aonde eu sempre trabalhei [está falando de uma Faculdade Particular que ele estudou e depois trabalhou por alguns anos] sempre foi muito bom. A gente sempre teve uma estrutura boa, até que por causa daquela situação que eu te falei, se o profissional ali presente estimula a coisa acontece. E como eu trabalhei numa faculdade onde você tinha cursos na área da ciência da saúde, nós tínhamos psicologia, então tinha o consultório de psicologia que atendia aquele aluno, o aluno precisava de um terapeuta ocupacional, tinha um laboratório de terapia ocupacional, o aluno precisava de um dentista, tinha o consultório de odontologia. Enfim se o aluno precisava de algum encaminhamento da área da saúde para facilitar sua aprendizagem, ele tinha esse encaminhamento. Além disso, ele tinha profissionais que percebiam precocemente o problema e levavam isso para o colegiado. Era papel de a pedagoga encaminhá-lo. A preocupação ia além da aprendizagem, tinha rampa, tinha tecnologia pra poder ajudar. À medida que as necessidades foram aparecendo, as tecnologias também foram aparecendo. Assim o profissional tendo uma estrutura, ele trabalha melhor.

No Ifes: Eu cheguei tem seis meses, não deu tempo nem de identificar todos os alunos pra te falar muito a verdade! Até porque eu mudei de turma, eu cheguei comecei numa turma, fiquei quatro meses com essa turma, porque teve recesso. Depois do recesso eu larguei essas turmas, que foram pra outro professor e eu tive que assumir outras turmas, então não deu tempo nem de sentir o clima.

Expectativa: [muito pensamento] Eu acho que a gente tem um corpo pedagógico que muitos professores não gostariam de ter, ao seu lado, no sentido de que a gente sabe que professor não bate muito com algumas condições pedagógicas [muitos risos]. Nesse sentido não quer dizer que o corpo pedagógico é ruim, muito pelo

contrário é um corpo pedagógico presente, “caxias” que está ali do lado, faz a função deles. Só que, particularmente, acho exagero em alguns pontos, mas acho que se não tivesse o exagero, nem o mínimo são cumpridos. A gente sabe que é uma posição meio ingrata dentro das escolas. Conquista-se o respeito, então alguns profissionais querem ser conquistados, outros não, particularmente eu cumpro o que tenho que cumprir.

Eu sei que tenho que fazer, sei que são eles que eu vou recorrer quando tiver maior problema, faço o que eu tenho que fazer de uma forma harmoniosa, espero. Temos uma gerência de ensino que presta atenção no que tem que ser prestado e professores, pelo menos na coordenadoria onde eu trabalho, estão abertos pelo menos a ser criticados e a escutar aquilo ali. Sinto-me livre para isso, então eu acho que na medida em que esses alunos forem chegando cada vez mais eles serão atendidos adequadamente. Porque eu acho que hoje eles já são atendidos, bem eu acho que pelo menos os meus alunos são atendidos.

Quando eu falo em atendimento, eu falo em identificá-los, ter o diálogo, dar a eles a possibilidade de aprendizagem adequada. Na verdade eu acho que dificuldade de aprendizagem não significa algo patológico, fisiológico, mental, não necessariamente.

Para mim é muito mais social do que patológico, porque o que é patológico, você adapta. Então se eu tenho um aluno que ele tem um déficit de aprendizagem por um distúrbio, então eu não posso fazer nada, ele tem e pronto. Por mais que ele trate, ele vai ter [expressão de interrogação] um nível X. Então eu tenho que chegar até o nível X dele. Agora eu tenho aquele aluno que não tem problema nenhum, e esse aluno que esse merece, talvez, um atendimento. Só que esse é o mais difícil de você atender, então você fala e depende do querer dele. Confesso que tem hora que eu largo mão. Quer uma vez? Não quer. Quer a segunda vez? Não quer. Quer a terceira vez? Não quer aí me inerva. Quer ou não quer? Quer? A gente volta do zero, não quer? Meu amigo... vai responder igual a todo mundo.

Quadro 5: CONTRADITÓRIO

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|--|---|---|
| <p>“[...] eu sou um professor que está no mínimo aberto aos processos inclusivos[...].”</p> <p>“[...] eu tenho medo de prejudicá-lo e levá-lo a uma inferioridade[...].”</p> <p>“[...] confesso que tem algumas dificuldades de aprendizagem que eu não acredito[...].”</p> <p>“Meu papel como facilitador dos processos de inclusão escolar, não é igual para todos os lugares, considero que são formas diferentes de agir.”</p> | <p>Ele se sente aberto aos processos inclusivos.</p> <p>Ele se sente com medo de prejudicar o aluno ao interferir em seus processos de aprendizagem.</p> <p>Ele se sente com dificuldade de acreditar em todas as necessidades de aprendizagem.</p> <p>Ele se sente com deveres diferentes quanto aos processos inclusivos dependendo do local onde ele trabalha.</p> | <p>As ações dos profissionais da educação quanto aos processos de inclusão escolar precisam ser acompanhadas sistematicamente, isso porque mesmo quando há formação efetiva para trabalhar nessa perspectiva, as condições de trabalho são variáveis e influenciam os fazeres destes profissionais. É fundamental que as instituições de ensino sejam reconhecidas como parceiras para avançar nos caminhos da inclusão, encontrando, assim, suporte para implementarem-se ações facilitadoras do processo como um todo. Reconhecer que, independente do local, nível ou segmento de ensino que se trabalhe, é necessário avaliar sim as particularidades, mas não a atuação efetiva no sentido da inclusão escolar, tornando a permanência desses alunos na escola um processo viável.</p> |

Narrativa 06 - ESPELHO - Homem, 22 anos, casado, professor há 02 anos, Contratado no Ifes há 01 ano e 06 meses, escolaridade: Especialista.

Inclusão escolar no meu olhar de sentido seria uma escola que seria adaptada para receber qualquer tipo de estudante de acordo com a suas necessidades especiais. Desde que ela tenha um espaço que consiga receber a todos, e também ao mesmo tempo atenda as necessidades de todos, então eu teria assim uma escola assim com tal âmbito. Talvez não.

Eu acredito que a gente está em constante crescimento, e agir em uma perspectiva inclusiva seria de imediato causador de muita dificuldade, mas, de acordo com a adequação eu poderia estar tentando. Mas eu creio que existiria dificuldade sim, pois é um modelo novo a qual ainda tudo para mim é novidade. Tenho aprendido muito com base na prática, o que foi me ensinado na teoria, então eu acho que seria mais um desafio, até mesmo para o “eu” como professor.

Para avançar nesse desafio de ser professor na perspectiva inclusiva, deveria me basear nas dificuldades encontradas e fazer com que eu tivesse bons resultados encima disso. Porque, querendo ou não, para nós professores o bom resultado vem mediante o aprendizado do aluno. Se você tem aprendizagem, se o modelo com o qual você trabalha atinge o seu público, então você teria então o seu objetivo atingido. Portanto esse seria o objetivo principal no momento. Como você vai fazer com que a informação que chegue para todos os alunos, lembrando sempre que as cabeças são diferentes, pensam diferentemente, levam vidas completamente diferentes. Então para mim isso aí já é um desafio, então eu encararia essa situação como fosse outro caso comum do nosso dia a dia. Pessoas diferentes aprendendo de formas diferentes.

É muito comum termos alunos com dificuldades de aprendizagem, nós temos alunos aqui que tem dificuldades em questões de interpretação e com leitura, outras tem extrema dificuldade com o cálculo e com a interpretação. Varia muito, além disso, dificuldades de aplicação dessas coisas no dia a dia. Então, na verdade, se não existissem alunos com dificuldades, não teria lógica a gente ter uma escola. Se todos os alunos fossem perfeitos, não seria uma escola perfeita. Na verdade eu acho que dá até prazer nessa nossa profissão é a dificuldade que os nossos alunos chegam dentro da sala de aula, e eles enfrentam, rompem as barreiras. Creio que é baseado nisso que a gente cresce e evolui, mediante vencer as dificuldades.

Eu consigo reconhecer a dificuldade de aprendizagem em meus alunos a partir do olhar. Isso mesmo, pelo olhar já dá para definir muita coisa, a gente só de olhar para o aluno consegue vê se ele está interessado ou não. Quando não está entendendo o que você está falando ele começa a dispersar, então é um fator: o olhar. Existem outros alunos que são mais camuflados, a gente só descobre que realmente ele está com muita dificuldade quando a gente tem acesso a avaliação. E talvez esteja aí a maior importância da avaliação para turma. E a outra forma de descobrir é quando eles vêm de forma direta e falam: professor eu não estou entendendo! Nós temos esses três pontos para definir se o aluno está ou não entendendo, ou seja, se está tendo dificuldade para aprender o conteúdo que está sendo trabalhado.

Quando percebo que o aluno tem dificuldades de aprendizagem eu busco entender até onde ele entendeu a matéria e com base naquilo ir acertando a fundamentação

básica para que ele passe a entender o que está se passando dentro da sala de aula, o que é necessário que ele entenda, para suprir aquela necessidade naquele momento. Fora da sala de aula, além da sala de aula, há também o acompanhamento. Eu atendo nossos alunos na sala de atendimento e indico a monitoria a eles. Muitas vezes eu rodo na escola, geralmente na biblioteca, na própria monitoria e até mesmo nos campos de futebol. Vou verificando, indo de encontro a esses alunos, vendo se eles estão estudando. Normalmente eu tenho uma relação afetiva com eles, a gente tem livre acesso para conversar, para brincar uns com os outros. E nisso eles chegam até mim, falam o que está se passando, eu descubro através deles o que está acontecendo.

Isso é um fator importante, é bom você ter um bom relacionamento com o aluno, é como se você criasse naquele momento ali com ele, um laço de família. Então vocês vão dividir, é a ideia que eu faço, é dividir o que está acontecendo para melhoria dos pontos negativos. Porque se esse rapaz ou essa menina estiverem tendo dificuldades fora daqui, isso pode também estar abalando a forma da construção do conhecimento dentro da sala de aula, que é um fator sério.

Eu vejo que hoje as questões sobre inclusão escolar são muito mais efetivas, por exemplo, na minha graduação nós tivemos cursos de educação especial, tivemos aulas de libras, comunicação de surdo e mudo e outras aulas voltadas a entender o que se passa no dia a dia, dessas pessoas para procurar entender como funciona essas necessidades.

Mas quando eu estudei no ensino médio, na minha escola de modo geral, ainda não tinha essa ideia de unificação digamos assim, de unir alunos que tinham esse grau de dificuldade, com alunos que já tinham um patamar de mais facilidade. Em nível de ensino eu não vi muitas coisas. Somente a adequação do espaço físico, como construção de rampa para receber cadeirantes e outros portadores de deficiências físicas. Agora para parte mental, eu nunca notei algo diferente.

Em minha opinião os processos de inclusão de alunos com dificuldade de aprendizado são muito complicados [faz uma cara de pensamento profundo sobre a questão]. Eu às vezes não acho justo com os alunos que tem essas necessidades especiais, vir tentar ingressar na escola da mesma forma que as outras pessoas.

Não é que eles sejam tão diferentes, mas é que ao mesmo tempo eu não acho correto a gente avaliar da mesma forma, utilizar a mesma justiça para esses alunos. Eu acredito que eles têm certos tipos de potenciais diferenciados, claro que muitos tem alguns potenciais até quem sabe além do que a gente possa imaginar, só que eu acho que tem que ser feito um trabalho mais com pessoal mais especializado para eles. E na verdade eu hoje eu não me sentiria preparado para receber esses alunos, mas seria uma coisa que eu iria adquirindo com o tempo. Seria necessário conhecer e entender esses alunos para que eu tivesse uma noção de como isso poderia estar acontecendo. Então a minha visão disso é que ao mesmo tempo em que seria bom na questão de relacionamento, quando você faz a inserção dessas pessoas no meio ao qual elas possam ser estimuladas a terem mais confiança em seus potenciais e poder estar ali disputando uma vaga, ou uma coisa do tipo, com alguém que é diferente física ou até mesmo mentalmente dela. Mas que ao mesmo tempo depois dele estar inserido pode está acontecendo uma coisa muito comum pra qualquer pessoa que é o fracasso, e como é que a pessoa vai lidar com isso? [olhar de interrogação] Será que vai lidar de forma positiva? Ou vai tender a cair mais? Ou vai ver isso de forma positiva pra tentar buscar para melhorar, vai mostrar serviço! Como é que é? O ser humano é uma surpresa, cada um reage de uma forma, então eu não sei te dizer ao certo um ponto positivo ou negativo no nosso meio escolar.

Por exemplo, fora as palestras que temos tido aqui no Ifes, poucas coisas tem sido feita para facilitar os processos de inclusão de alunos com dificuldades de aprender. Ampliar os conhecimentos sobre o assunto é um fator que favorece, mas eu te garanto que só isso não é o suficiente. Eu acho que precisa de algo muito além disso, até porque eu creio que a maioria dos educadores dessa instituição, não tiveram disciplinas nas graduações ou outra coisa do tipo que lhes dessem suporte para lidar com esse tipo de situação que está por vir. A inclusão é uma coisa recente, e agora está crescendo as expectativas. Por isso eu acredito que a escola nesse ponto não estaria preparada para receber todos os tipos de alunos. Quanto ao espaço físico, de repente sim, a escola é muito moderna, tem uma área de estudo boa, os acessos são bons. Fora isso tem o potencial do corpo docente daqui que com certeza é enorme, ninguém nega isso, mas eu acho que ainda falta a questão do preparo para receber essas pessoas, a gente precisa ter uma noção: O que a

gente vai trabalhar. Com quem? Quem é nosso público agora? Porque receber alunos selecionados é muito fácil, mas se não houver seleção a gente vai pegar alunos totalmente diferentes do que a escola já tem a tradição. Então eu creio que alguma coisa precisa ser feita, para que a gente tenha uma noção de como lidar com esses alunos, como trabalhar com a diversidade.

Eu, por exemplo [risos], tenho muita dificuldade para aprender muitas coisas, qualquer um tem todo ser humano está sujeito a isso. No meu caso, tenho facilidade para algumas particularidades na física e na matemática, mas eu sempre fui péssimo em português, e biologia então [risos] Deus me livre! E por mais que eu estudasse, por mais que eu tentasse, era uma coisa que não ficava na minha cabeça, mas isso não me tornava alguém tão pra baixo nesse ponto, eu sabia que eu tinha uma forma certa, tinha que ter um jeito correto de a gente entender e estudar, e eu acho que de repente a gente tem que encontrar nessas pessoas esse jeito! Só não tem solução quem acha que já está derrotado. Então do mesmo jeito que as minhas dificuldades em Biologia são diferentes das suas dificuldades em Física, e ambos encontramos a forma correta de vencê-las e estarmos aqui, precisamos ajudar esses alunos a encontrar essas formas.

E muito difícil encontrar essa "forma" sozinho, eu mesmo fiquei muito tempo pelejando, eu tentei grupo de estudo na época, depois eu comecei a correr atrás de professor particular pra ver onde eu estava pecando e ainda assim, até hoje eu não tenho. Eu ainda acho que eu poderia ter encontrado uma forma mais fácil, uma forma melhor, porque muita coisa ficou para trás [risos]. Às vezes eu acho que se tivesse sido feito um trabalho melhor comigo, até porque adolescente tem cabeça totalmente mudada até meio bronco [muitos risos] para algumas coisinhas. Era até ao mesmo tempo desligado, eu acho que se eu tivesse uma injeção de ânimo, alguém para ficar na minha cola, ou coisa do tipo, de repente eu acho que teria me dado melhor em sala de aula.

Quando me refiro a "alguém", com certeza não eram meus pais, porque em casa eu já via que isso não dava certo [risos], lá em casa era a coisa sempre ia para o lado crítico, era briga. O relacionamento em casa quando apertava, eu sempre tendia a cair de resultado, mas quando às vezes os professores davam um puxão orelha eu me sentia preocupado com seguinte fato: se eu bobear aqui eu vou dançar, e isso

vai levar pra minha casa, e na minha casa eu sei que vou me ferrar! Então eu sempre trabalhava assim nesse termo.

Às vezes alguns não esquentavam a cabeça, vamos deixar esse aí de lado, abandona esse moleque aí que esse aí não tem jeito não, quando ele quiser ele estuda... para esses aí infelizmente eu deixei muito a desejar mesmo. Mas é aquela questão da maturidade da qual a gente não tem ainda bem perfeitamente construída e quem sabe às vezes demora até demais pra crescer isso dentro da gente, então eu acho que naquele período eu poderia ter evoluído muito mais do que eu evoluí. Hoje eu estou muito melhor do que eu era antes, porque foi passada toda uma construção, novas responsabilidades, uma exigência maior, um índice de cobrança muito maior, e a maturidade! Mas baseado no que eu já estava vivenciando, às vezes se eu tivesse esse preparo antes eu não precisava sofrer na pele o que eu tive que aprender. Mas eu ao mesmo tempo vou deixar claro que eu entendo que as turmas nas quais eu estudei eram turmas muito grandes e nem sempre era favorável ao educador e até mesmo a escola visar apenas um. Na verdade, eu era só um índice normal, as dificuldades que eu tinha eram vistas como uma coisa normal, que poderia fluir ou evoluir com o tempo e realmente isso aconteceu, mas hoje eu percebo o quanto poderia ter melhorado se eu tivesse tido um cuidado maior.

E eu vejo vários "Eus alunos" aqui no Ifes, como um espelho de mim, eu falo com eles constantemente... [repete como um eco que vem da memória, recordando a fala dele com os alunos a respeito de reconhecer neles o seu "EU"]: Eu fico vendo vocês aí dormindo nas carteiras, fazendo brincadeiras, desenhando na hora das aulas e eu me vejo ali de novo! Olho vocês e me vejo...como se fosse um espelho...Como se eu tivesse voltado pra escola e eu vejo acontecendo com vocês o que acontecia comigo, mas ao mesmo tempo me intriga e eu não quero que isso aconteça com vocês.

Aí eu questiono, falando com eles, chamo atenção, puxo a orelha, acompanho, fico em cima. É uma coisa comum que eu faço aqui dentro, foi baseado no meu convívio é que eu tento educar esses meninos.

Para que de repente eles não cometam os mesmos erros que eu cometi, e me arrependo hoje. Então isso serve como exemplo e eles ao mesmo tempo

reconhecem isso veem o lado positivo, outros fazem até brincadeiras: “- mas você era assim, professor, você ainda fala que você era assim, você tem que falar coisa positiva!” Mas eu digo que as coisas positivas tem que ser tratadas sim, mas tem que ser trazido até os pontos negativos, porque foi baseado nos fracassos do passado que nós temos a vitória hoje! Tudo é baseado encima disso, se não houvesse um fracasso se tudo fosse vitória nessa vida, o que você ia trazer de aprendizado. A verdade da história é que você tem que conhecer dos dois lados dela, eu sou hoje um bom estudante de física, e ao mesmo tempo sou professor, não paro de estudar. E eu quero que vocês despertem isso o quanto antes possível, que vocês tenham noção do que é o compromisso, o que é a responsabilidade. Que eu construí muito tarde, e confesso que não foi bom.

Quadro 6: ESPELHO

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|--|---|--|
| <p>“[...] eu tenho uma relação afetiva com eles[...]”.</p> <p>“Eu às vezes não acho justo com os alunos que tem necessidades especiais, vir tentar ingressar na escola da mesma forma que as outras pessoas[...]”.</p> <p>“Eu mesmo tenho muita dificuldades para aprender muita coisa [...]”.</p> | <p>Ele se sente afetado por seus alunos.</p> <p>Ele se sente injusto quanto ao ingresso de alunos com necessidades especiais na escola inclusiva.</p> <p>Ele se sente com dificuldades de aprender.</p> | <p>As dificuldades de aprendizagem, na perspectiva dessa pesquisa, desvelam-se no cotidiano escolar de forma simples e comum. Reconhecer esses alunos, talvez, não é um problema, porém desenvolver estratégias adequadas para auxiliar esses alunos ainda parece um ponto importante de ser discutido entre professores, equipe de apoio pedagógico e familiares desses alunos.</p> |

Narrativa 07 - FRUSTRAÇÃO - Feminino, 49 anos, casada, professor há 25 anos, Efetiva no Ifes há 14 anos, escolaridade: Mestrado.

Meu olhar de sentido a respeito dos processos de inclusão escolar é que ele é um desafio, isso porque a inclusão não é só assegurar o acesso de todo o tipo de aluno, mas ajudá-lo a permanecer, e se a gente assegura o acesso, mas não dá condições de permanência, não tem inclusão, e essas condições de permanência para mim extrapolam aquela coisa da inclusão física e material.

É preciso também dar uma condição de permanência social, socializar este aluno, e dar oportunidade dele se relacionar, além de uma inclusão pedagógica. Se temos um aluno com muita, muita dificuldade, e vamos no mesmo ritmo do resto dos alunos dessa turma, não vou conseguir incluir esse menino, ele vai se excluir e eu vou excluí-lo. Portanto não é uma situação fácil de lidar, até porque a gente nem sempre identifica essas situações. Eu, por exemplo, em muitos casos consigo me reconhecer como uma professora que age na perspectiva inclusiva, mas lógico, quando eu os identifico.

Quando eu identifico um caso de aluno com dificuldades de aprendizagem, isso me perturba bastante e aí eu busco um caminho para aquela situação ser resolvida. Mas eu às vezes não dou conta e fico frustrada por causa disso, se no transcorrer de um trabalho, de um ano ou semestre letivo, eu percebo que tinha um caso desse e eu não percebi que ele existia.

A identificação de um aluno com dificuldade de aprendizagem é complexa, se for uma questão social, por exemplo, um aluno que tem uma dificuldade por ele ser muito introspectivo, ter dificuldades de se relacionar com o outro, é mais fácil, porque ele é um aluno mais contidozinho e a gente se dá conta disso, é uma questão de olhar, observar o dia a dia, o que está acontecendo, se ele está se afastando ou se alguém o afasta. Isso não é muito difícil perceber [a introspecção do aluno, explica].

A questão da dificuldade de aprendizagem, eu posso perceber em dois momentos: no momento durante a aula quando esse aluno que tem dificuldade se manifesta, porque tem alguns alunos que fazem isso, através das perguntas que eles te fazem ou pela posição que eles assumem no diálogo com você no seu conteúdo. Assim, você percebe que ele não está conseguindo compreender, que ele não está acompanhando seu raciocínio, ou às vezes, esse aluno tem essa dificuldade ele não fala, ele silencia e só vai manifestar isso depois. Na hora em que você faz uma avaliação com ele, não conseguimos ver uma linha de raciocínio numa questão que ele faz e então você vê: nossa ele não entendeu nada! E aí vamos dizer assim é o momento limite máximo de você tomar uma providência, ou você toma uma providência ali, ou você vai perder esse aluno.

Precisamos agir logo depois da primeira avaliação, porque se não você vai perder esse aluno. Eu não sou uma pessoa tão sensível ao ponto de perceber isso antes da primeira avaliação, só se ele se revelar para mim, só se ele falar da dificuldade dele.

Por exemplo, eu tenho um aluno assim na escola, ele está numa sala em que os alunos são muito bons, a turma dele teve o maior índice de notas boas genética até agora, um índice excelente. Mas ele não, porém ele se manifestou desde o início, levanta a mão, que não entendeu e que não está conseguindo acompanhar meu raciocínio. Então eu consigo acompanhá-lo com mais tempo, mais de perto. Eu dou um tempo diferenciado na prova, porque ele precisa desse tempo, porque ele não consegue pensar com a mesma velocidade que os colegas.

Normalmente ele faz a prova, bate o sinal e ele sai comigo, os colegas vão embora e ele fica. Quando a prova é no contraturno, para ele é melhor, porque a galera vai indo embora, e ele faz no tempo dele, porque ele tem um tempo diferente. Mas ele facilitou a minha vida, porque ele se revelou, mas os que não se revelem [risos], às vezes eu demoro a descobrir e muitas vezes eu só descubro no final do período letivo, aí é frustrante, porque vem a sensação de culpa, porque eu não observei isso?

Quando eu identifico o aluno na aula eu passo a observá-lo de modo diferenciado, primeiro perceber pelo olhar dele se ele está comigo, com a turma ou se ele está perdido por aí. Muitas vezes eu passo a dirigir questionamentos a ele, claro que não só a ele, mas a alguns outros, eu nunca dirijo durante uma aula só questionamentos a ele, mas toda a aula eu me dirijo a ele. Eu convido normalmente esse menino para vir conversar comigo num horário a parte, ele vem sempre a tarde, como a gente está fazendo lista de exercício, eu sempre digo a ele: - olha, você não fez isso aí direito, não conseguiu, não entendeu. Eu estou aqui à tarde, tal hora te esperando, e ele vem aqui na minha sala. Eu faço um trabalho com ele à parte. Apesar de ainda não ter percebido se isso deu resultado diferenciado, ou seja, se ele vir aqui sozinho estudar, tem ajudado ou não, isso porque a evolução ele é menor. As coisas são mais devagar.

Outra estratégia é respeitar um pouco o tempo dele, se ele tem um tempo diferente, para entender o que você fala, então às vezes é preciso explicar de novo, de uma

forma diferente. É necessário arrumar um caminho diferente para ele entender. E eu já percebi que ele entende muito por analogia, se eu fizer uma analogia ele consegue pegar melhor, ele é um menino que tem dificuldade muito de associar conceitos teóricos dentro de um contexto de um problema. Então na hora da prova, ele fica assim: o que é isso? Conceitos básicos que a gente já estudou. E aí a gente tem que está puxando ganchos com ele, para ver se ele associa, lembra quando a gente estudou isso? Então ele dá um *click*, mas eu tenho que dar uns ganchos na mão dele [risos] para ele puxar aquele conhecimento que ele tem, porque a maior dificuldade dele é a de associar, ou seja, associar o que ele sabe, o que ele conseguir assimilar, com aquele problema que está posto ali para ele.

A busca de estratégias com estes alunos é mais uma questão de angústia. Isso mesmo, angústia. Não consigo entender como que ele não está entendendo, como que ele não está aprendendo aquilo que eu explico! Ele tem que aprender isso! Eu fico muito incomodada quando eles não aprendem, talvez eu faça isso mais por mim do que por eles, pode ser que seja por mim. Acho que tenho que chamar um psicólogo [risos]. Eu fico muito angustiada quando eu percebo que o menino não está conseguindo aprender, então eu tenho que me virar, arrumar um caminho diferente. Normalmente isso me deixa incuada até fora da sala de aula, fico pensando o que eu vou fazer para recuperar esse menino? O que vou fazer para esse menino conseguir incorporar alguns conceitos básicos, para ele construir os seus próprios conceitos.

Mas eu normalmente trato esse aluno da mesma forma que eu trato todos os outros alunos, nunca fiz assim um relacionamento mais ou menos afetivo, mais ou menos próximo. A única coisa é que eles vêm mais a mim como professora, e eu me torno mais paciente com eles, porque eles têm um tempo diferente, então eu tenho que ter mais paciência, tenho que respirar fundo [risos], contar até dez e pensar assim: “Não entendeu? Então vamos começar tudo de novo, tem problema não, vamos lá, eu me torno mais paciente”. Mas eu não me torno, digamos mais dengosa para eles, mais carinhosa. Sou uma pessoa absolutamente normal com eles, eu não acho legal o professor ficar paparicando aluno que tem dificuldade.

Com a maioria dos alunos eu consigo realizar esse trabalho, mas eu já tive uns casos que eu não consegui recuperar a criatura. E a sensação que tenho é que eu

estou chegando ao final e carreira, mas faltou alguma coisa na minha formação que me ajudasse a lidar com isso, porque eu nunca aprendi isso, nem no mestrado, nem agora no doutorado. Nem nas disciplinas de psicologia, sociologia, antropologia, teorias da aprendizagem. Nada disso foi o suficiente, porque é tudo muito teórico, você aprende a teoria, discute o teórico e percebe que lá a pesquisa que ele fez, às vezes com meia dúzia de meninos, deu certo. Mas e aqui é um pouquinho diferente. Então eu não vivi a experiência de aprender, na minha formação como professora, a lidar com essas diferenças, com esses desafios. E eu vou me aposentar em breve, sem saber, mas quem sabe quando eu aposentar eu vou estudar essas diferenças (risos).

Minha opinião sobre os processos de inclusão aqui no Ifes é que nós não estamos preparados, não basta leis, não adianta fazer lei se não tem uma preparação prática. O campus não está preparado, os professores não estão preparados. Isso porque nós estamos falando da inclusão como um todo, não só dos alunos que tem dificuldades de aprendizado. O que vejo é que se nós recebermos hoje um aluno deficiente visual total, estamos perdidos, eu estou perdida, pois uso muitas imagens na biologia e aí eu estou perdida!

Então a lei, beleza - foi feita, é linda, maravilhosa. Temos leis, decretos, regulamentações, resoluções, portarias e pareceres. Mas e a formação dos professores que vão ter que lidar com essa galera? Mínima, se é que tem, aqui no campus ainda não tem. Na verdade eu não conheci aqui dentro nenhum professor que tenha formação para lidar com isso.

Então o que está acontecendo aqui é assim: espera vir o problema, e vamos ver o que faz. Mas na hora que nós recebermos um aluno com essa deficiência visual, por exemplo, nós não vamos ter tempo hábil para aprender, nós teríamos que aprender antes. E eu desconfio que eles vão chegar em 2013, por causa da Socorro daquela associação que o núcleo tem trabalho com eles. A Socorro já vem me falando faz muito tempo, estou preparando meus cegos, porque ela não fala deficiente visual, ela fala cego, ou “cegaiada” [Risos]. Estou preparando meus cegos para fazer o curso técnico com vocês, e aí o negócio vai ficar feio por aqui, não sei como nós vamos lidar com eles.

No Ifes, eu acho que o professor nunca espera chegar um aluno com dificuldade de aprendizagem. Isso porque o nosso campus tem uma característica, a nossa instituição tem uma característica de ter um vestibular. Então teoricamente já se faz uma seleção. Só que como é um vestibular de questões objetivas, o fator sorte pode trazer pra gente alguns alunos que realmente tenham essas dificuldades, e eu posso te dizer que talvez alguns professores nem se dêem conta que eles estão diante de um aluno com uma real dificuldade de aprendizagem. Eles podem atribuir a outras coisas, e isso aí a gente observa na reunião pedagógica, você vê denominações assim: Ele só está ali de corpo presente, ele não se integra, ele não participa. Mas ele pode estar introspectivo porque ele tem dificuldade e então ele pode ter vergonha e não se manifesta, fica quietinho.

Se ele tem uma dificuldade de aprendizagem ele pode se distrair e fazer uma bagunça ou uma outra coisa, então ele é um bagunceiro. Ele vai ganhando outros rótulos que não o rótulo de um aluno que tem uma dificuldade, porque nós não somos preparados para lidar com essas dificuldades de aprendizagem e com essas necessidades especiais. O professor no Brasil não é preparado. Tudo é muito teórico no Brasil, não sei lá fora como está, mas aqui é muito teórico.

Eu considero que tenho feito um trabalho particularizado esses alunos com dificuldades de aprendizagem, tentando que eles sejam efetivamente incluídos no Ifes. Tentando identificar o tempo de esse menino aprender e respeitar esse tempo, porque esse menino que tem dificuldade de aprendizado, não é “burro”, usando um termo vulgar, simplesmente tem um tempo diferente de aprender, ele aprende! E tem uma coisa muito interessante que a gente observa do aluno que começa no primeiro ano e vai avançar o quarto, se você acompanhá-lo no tempo dele, respeitar mais esse tempo dele, ele evolui tão intensamente que ele faz um gráfico vertical do primeiro pro quarto ano em termos de aprendizado e desenvolvimento como pessoa, a gente vê isso muito claramente. Mas é necessário respeitar esse tempo, porque se você não respeitar, você atropela esse menino, e ele vai ficando pra trás, ele vai se excluindo, não aprende então ele desiste, isso pode acontecer “n” vezes.

Na verdade a gente vê isso em várias disciplinas. Então é importante não desistir dele, pois ao não desistir dele, acompanhá-lo no tempo dele, você está ajudando na sua autoestima. Claro que não significa que eu vou fazer com que a turma toda fique

no tempo dele, não é isso, ele tem que ter um tempo a mais, ele tem que está comigo um tempo a mais. Por exemplo, se ele vai fazer uma apresentação de um seminário, a forma como ele se expressa é totalmente diferente da dos colegas dele, mas ele se expressa, ele consegue alcançar o objetivo dele. Só que eu tenho que observar e deixar ele, ser o que ele é, mas ele vai alcançar o objetivo.

Normalmente, os outros alunos observam isso e respeitam. Isso é uma coisa interessante. Se o professor não respeita esse tempo do aluno, não trata o aluno com respeito, o colega dele também não vai tratar. Então quando você cria esse espaço no núcleo da sala de aula, para você e para esse aluno que tem dificuldade, você também induz o outro colega a fazer a mesma coisa. E eles o tratam com mais paciência, com mais respeito. É importante olhar o menino de forma diferente, enfim dar a atenção que ele precisa!

Quadro 7: FRUSTRAÇÃO

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|--|---|---|
| <p>“Quando eu identifico um caso de aluno com dificuldades de aprendizagem, isso me perturba bastante [...]”.</p> | <p>Ela se sente perturbada por ter aluno ou aluna com dificuldades de aprendizagem em suas aulas.</p> | <p>A marca da frustração de não alcançar os resultados esperados devido as dificuldades de aprendizagem constantemente geram um desconforto nos professores e professoras que as percebem em suas salas de aula. Esse desconforto pode, talvez, estar na relação de “não aprender” e “não conseguir ensinar”. Neste momento, dialogo com Polity (2002), onde ela traz o termo “dificuldade de ensinagem”, como essa angústia. Angústia sentida e vivida pelos professores e professoras quando se deparam com o “não aprender” de seus alunos e alunas. Essa angústia é a todos os alunos, mesmo reconhecendo que somos diferentes e temos tempos diferentes. Portanto, a vivência de ser professor de alunos com dificuldades de aprendizagem perturba e desestabiliza o eixo concreto das ações escolares presentes em uma instituição de ensino como o Ifes.</p> |
| <p>“[...] às vezes eu demoro a descobrir e muitas vezes eu só descubro no final do período letivo, aí é frustrante, porque vem a sensação de culpa, porque eu não observei isso?”.</p> | <p>Ela se sente frustrada e culpada quando não reconhece as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e alunas.</p> | |
| <p>“Eu fico muito incomodada quando eles não aprendem[...]”.</p> | <p>Ela se sente angustiada com o “não aprender” de seus alunos e alunas.</p> | |
| <p>“E a sensação que tenho é que eu estou chegando ao final e carreira, mas faltou alguma coisa na minha formação que me ajudasse a lidar com isso”.</p> | <p>Ela se sente no fim de carreira e incapaz de lidar adequadamente com os processos de inclusão escolar.</p> | |

Narrativa 08 - INGRESSANTES - Masculino, 43 anos, casado, professor há 18 anos, Efetivo no Ifes há 13 anos, escolaridade: Doutorado.

Inclusão, no meu olhar de sentido, seria você dar oportunidade as pessoas portadoras de deficiências e necessidades especiais.

Aqui no Campus eu não sei se a gente faz muito isso ainda não, mas, de acordo com o conhecimento que eu tenho é basicamente isso, você dar oportunidade a pessoa que tem necessidade especial de não perder a oportunidade de estudar por conta da deficiência.

Quanto ao meu reconhecimento como professor que age na perspectiva inclusiva, eu devo falar primeiro do conhecimento que eu tenho relacionado a isso, como eu não fiz licenciatura, eu fiz bacharelado, eu não tive nenhuma formação nessa área, mas eu fiz um curso de especialização na PUC Minas e lá nós tivemos uma disciplina desta natureza, já tem tempo, foi no ano 2000 - se eu não me engano, então eu lembro que eu estudei alguma coisa sobre isso, agora pra dizer que eu estou apto a receber uma pessoa e trabalhar com ela, ainda mais na física, eu diria que não.

Porque isso é muito difícil, normalmente o aluno que tem dificuldades de aprendizagem não consegue acompanhar a turma, então você tem que dar uma atenção especial. Nesses cursos que eu estou trabalhando no momento, talvez não fosse tão difícil, porque eu trabalho nos cursos semestrais, e os cursos semestrais atualmente as turmas que tem poucos alunos, então até que daria para dar uma atenção assim mais individualizada, mas nos cursos anuais, as turmas são grandes e então eu acho que ficaria mais difícil.

Temos que levar duas coisas em consideração quando falamos desse cuidado e atenção ao aluno, primeiro a gente deveria ter aqui dentro da escola uma formação. Um exemplo: os professores e servidores que entram na escola que têm que fazer os cursos que a gente chama de “cursos de ambientação”, um desses cursos poderia ser isso.

A escola poderia oferecer um curso com determinado número de horas, para os professores, para os servidores e até para o pessoal da área serviço social, que vão

ter que lidar com esses tipos de estudantes seria interessante, porque a gente vê os colegas professores fazendo certos cursos aí que de repente não vão ter aproveitamento nenhum lá na atividade docente deles, e um curso dessa natureza seria bastante interessante. E segundo, aquilo que a gente comentou antes sobre a questão do atendimento individualizado, eu acredito que em determinados momentos isso seja muito importante, se você for lidar, por exemplo, com a pessoa portadora de surdez, deficiência auditiva e deficiência visual, por exemplo, com a física, é muito difícil, pois é uma disciplina muito visual, então teria dificuldade de trabalhar com um estudante com essas necessidades. Na verdade hoje eu não estou preparado para trabalhar com o aluno nessa perspectiva da educação inclusiva, e eu acho que duas coisas: primeiro que a formação ajudaria muito, sem dúvidas.

E segundo, que a gente diz que não está preparado porque a gente não teve uma experiência ainda eu acho que a partir do momento que tivermos a primeira experiência, a coisa pode mudar, porque aí veríamos quais são as dificuldades, quais são os desafios que o professor tem que enfrentar.

Como a situação será contornada, como ela será administrada, as técnicas mais adequadas, que formas como o professor escolheu para poder lidar com aquele estudante. E se for uma experiência que logrou êxito, então eu acredito que, uma vez tendo tido essa experiência, seja mais fácil enfrentar esses novos desafios com estudantes com essas mesmas perspectivas.

Então eu acredito que a formação e a experiência as duas caminham juntas, a partir do momento que ele tenha uma formação e já teve uma primeira experiência ele vai se sentir mais seguro para poder trabalhar com estudantes que tenham necessidades especiais. Eu consigo reconhecer alunos com dificuldades de aprendizagem nas turmas onde eu trabalho e faz parte de todo um contexto, primeiro, normalmente os alunos que apresentam dificuldades são aqueles que não acompanham muito bem as aulas, seja por um motivo ou por outro eles são dispersos e não fazem as atividades, participam pouco das aulas e é claro isso acaba refletindo nas notas, agora pode ser também porque ele não tem interesse, às vezes ele nem tem dificuldade, às vezes é falta de interesse, e por isso o rendimento dele é baixo.

Mas se ele demonstra interesse, participa das atividades, procura fazer as tarefas e mesmo assim o resultado não vem, daí é porque ele tem dificuldades mesmo e a gente consegue identificar com facilidade depois dos primeiros resultados e na sala durante as aulas. E o que fazemos aqui é a recuperação paralela para tentar recuperar a nota. E na maioria das vezes ela dá de recuperar esses alunos, porque se você oferece outra oportunidade de avaliação, e aqui os estudantes normalmente aproveitam essa outra oportunidade, por isso o percentual de estudantes que tem ficado com nota baixa e dependência tem sido baixo ultimamente. Não vejo nenhum problema específico na minha relação com os alunos que constantemente estão pendurados na minha matéria. Quanto ao relacionamento não tenho problema não, porém critico essa análise é uma via de mão única, porque é só a impressão que eu tenho dos estudantes. O processo da avaliação docente que eu acho falho aqui na escola, porque se a gente tivesse um retorno dos alunos, a gente podia avaliar melhor a qualidade do trabalho, mas com relação ao dia a dia, a convivência com os alunos, eu tenho um bom relacionamento com todos eles, não tenho costume de ter problema com aluno não.

Antigamente, eu trabalhava muito com as turmas ingressantes, com as turmas iniciais, e com elas gente acaba tendo um relacionamento um pouco mais de proximidade, tem aquela história de professor representante da turma. Já fui escolhido várias vezes, porque a gente acaba, quando o estudante está entrando e não conhece a escola direito, tudo é novidade pra ele, então a gente acaba tendo um relacionamento mais próximo, tentando ajudar para eles vencerem os obstáculos e as dificuldades que eles enfrentam. Porque eles estão começando agora na escola, mas as turmas que eu trabalho atualmente não são turmas ingressantes, são turmas que já estão do meio do curso para frente e turmas de formandos também, então essa parte inicial por conta de mudar de escola, turma nova, curso novo, eles já não têm mais, então é só com relação mesmo a matéria, ao conteúdo.

O que eu tento fazer é avisar: - olha, você não está indo bem, tem que procurar melhorar, se esforçar um pouco mais, tirar mais dúvidas na sala. Quando era naquela época em que eu pegava turmas ingressantes, aí a gente fazia o que o pessoal aqui chamava na época de “atendimento”, a gente tinha um atendimento

semanal para atender os alunos, e isso para os alunos ingressantes é muito importante.

Atualmente eu não tenho mais alunos ingressantes, e até percebi que aqui na escola isso aí caiu em desuso, eu acredito que seja por conta da carga horária dos professores que está muito alta, pelo menos na física, acho que em outros componentes curriculares também. O pessoal está com uma carga horária muito alta, então a gente não tem mais tempo de fazer aquele atendimento individualizado, no horário oposto daquele em que o estudante frequenta as aulas. Que seria justamente para tentar melhorar o desempenho e o rendimento deles.

Atualmente as turmas com que eu trabalho não são turmas ingressantes, então o que eu faço é orientar na sala de aula dizendo: - olha, você tem que se esforçar um pouco mais, estudar um pouco mais, tirar mais as suas dúvidas, é basicamente isso. Acredito que nos níveis mais elevados é mais fácil o processo de inclusão, porque se o estudante que tem essas carências conseguiu chegar nos níveis finais da escola, e níveis superior e de pós-graduação, é porque ele já conseguiu enfrentar dificuldades anteriores e teve êxito, então eu acredito que para o professor ficaria mais fácil trabalhar com estudantes que alcançaram o nível superior tendo todas essas experiências de ter passado pelas etapas anteriores, então eu acredito que seja bem mais fácil.

Eu, como professor, tento facilitar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado, tentando alertar e instruindo-os sobre a forma como eles devem agir para melhorar seu desempenho, através de conversas, e segundo é oferecer as novas oportunidades de avaliação, que é o que preconiza o ROD da escola. Basicamente, o que eu tenho feito é isso.

Agora, a escola como um todo, oferece outros serviços, que é a questão da psicóloga, agora nos temos a psicóloga aqui na escola, da assistente social que pode identificar se o estudante tem outra dificuldade que esteja atrapalhando, por exemplo, ele não tem condições de ficar o dia inteiro na escola, então a escola pode oferecer aí um benefício para que ele consiga pagar uma refeição, para ele ficar aqui na parte da tarde para poder estudar na biblioteca. E outros mais que eu sei que a escola oferece. Agora, eu no caso o que eu faço é basicamente aconselhar e

oferecer as novas oportunidades de recuperação. Agora, eu sempre me mantive assim, disponível para que os estudantes que tenham dificuldades procurem a gente fora do horário da aula, porque a verdade é o seguinte, eu sempre digo isso: quando o estudante tem vontade de aprender, mesmo que ele tenha dificuldade ele vai atrás. Então ele procura o professor fora do horário, naqueles cinco minutos de intervalo entre uma aula e outra ele está tirando as dúvidas, quando ele tem interesse, antes da aula começar ele já vem logo tirar alguma dúvida de algum exercício que ele teve dificuldade, então a gente coloca a disposição, mas vai depender do interesse dele de procurar.

Como não tem esse horário específico para atendimento, eu digo: “eu estou na minha sala e se vocês quiserem tirar dúvida comigo, vocês me procurem”; alguns até perguntam, “ah você vai está disponível hoje? Eu posso ir lá? Que horas que você vai poder me atender? Aí eu já digo: tal hora eu vou poder te atender, e fico aqui esperando, e se ele de fato aparecer a gente vai ali para a sala de atendimento e tiro a dúvida dele, agora alguns aparecem outros não. Vai depender do interesse dele. Mas a gente se coloca a disposição.

Eu fui ex-aluno, então eu tenho um carinho muito especial pela instituição, eu sempre vi o Ifes como sendo que enfrenta desafios, que alavanca o ensino, alavanca o nome do Espírito Santo como uma escola de ponta, então eu acho que não teria escola com mais capacidade para alavancar esse processo de inclusão nos níveis mais avançados de ensino, a minha opinião, o Ifes seria uma das escolas indicadas para tomar frente dessa questão, porque é uma escola de qualidade, tem profissionais competentes e qualificados e tem infraestrutura, e teria condições também de ajudar o docente para enfrentar mais esse desafio.

Então eu acredito que o Ifes teria sim condições, é só uma questão de reaparelhamento da estrutura, reaparelhamento dos profissionais, mas eu acredito que se tem uma escola qualificada para isso é o Ifes, porque é uma escola que já tem cem anos de vida, cem anos de história e eu acredito que teria muita capacidade de trabalhar com estudantes com esse perfil.

Quadro 8: INGRESSANTES

| GUIAS DE SENTIDO | REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA | INTERPRETAÇÃO |
|--|---|--|
| <p>“[...] normalmente o aluno que tem dificuldades de aprendizagem não consegue acompanhar a turma, então você tem que dar uma atenção especial”.</p> <p>“[...] sobre a questão do atendimento individualizado, eu acredito que em determinados momentos isso seja muito importante [...]”.</p> <p>“Não vejo nenhum problema específico na minha relação com os alunos que constantemente estão ‘pendurados’ na minha matéria”.</p> <p>“Eu, como professor, tento facilitar a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado, tentando alertar e instruindo-os sobre a forma como eles devem agir para melhorar seu desempenho [...]”.</p> <p>“[...] o Ifes seria uma das escolas indicadas para tomar frente dessa questão, porque é uma escola de qualidade, tem profissionais competentes e qualificados e tem infraestrutura [...]”.</p> | <p>Ele se sente no dever de dar uma atenção especial aos alunos que considera ter dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Ele se sente crédulo no atendimento individualizado em determinados momentos.</p> <p>Ele se sente à vontade com os alunos que possuem dificuldades em aprender sua matéria.</p> <p>Ele se sente facilitador do processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado, tentando instruí-los.</p> <p>Ele se sente em uma escola apta para trabalhar na perspectiva inclusiva.</p> | <p>Historicamente, a instituição Ifes é marcada por seu reconhecimento na sociedade, onde é considerada uma escola de qualidade quanto ao ensino e estrutura física. Esse reconhecimento não vem de resultados na mídia ou de pesquisas acadêmicas, mas se desvela através dos alunos e alunas, professores e professoras que relatam, à partir de suas vivências, o quanto estudar e/ou trabalhar nessa instituição foi importante em sua vida-mundo.</p> |

6.2. UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA GERAL

O termo hermenêutica deriva do verbo grego "*hermēneuein*" e significa "declarar", "anunciar", "interpretar", "esclarecer" e, por último, "traduzir". Significa que alguma coisa é "tornada compreensível" ou "levada à compreensão". Neste sentido, a intensão da análise hermêutica é, segundo Moreira (2002, p.101), "descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado".

A vivência dos professores e professoras do Ifes Campus Colatina à respeito dos processos inclusivos de alunos com dificuldades de aprendizagem se desvelam através de suas narrativas, mostrando-se a mim em seus detalhes. Eu, como

pesquisadora afetada pelo processo, intencionalmente procuro traduzir aqui esses sentimentos usando outras palavras para anunciar o já dito, sempre de forma inconclusa e aberta. “No método fenomenológico de investigação o pesquisador e o pesquisado se mostram na ‘pessoa-a-pessoa’, uma indissociação sujeito e objeto” (PINEL, 2013; p. 1).

O assunto inclusão escolar ainda é inócuo para docentes do Ifes que participaram da pesquisa, isso porque apesar de existirem alguns movimentos por parte do NAPNE no sentido de trazer essas questões para discussão, eles parecem não acreditar na possível presença e permanência de alunos e alunas no Ifes com tais necessidades. A minha percepção é a de que, mesmo percebendo em alguns de seus alunos diferenças no processo de aprendizagem, e que essas diferenças estão relacionadas ao enlace circular entre a dificuldade do aluno aprender, com a dificuldade deles, professores, criarem estratégias diferenciadas no contexto de suas aulas, para trabalhar os conteúdos propostos, a questão da inclusão escolar é vista como pertinente àqueles alunos com causas orgânicas (físicas, motores ou cognitivas), sendo complexo compreendê-la como um processo emocional a partir do qual o professor constrói a sua subjetividade e que, necessariamente, estará envolvido na sua ação de ensinar.

Os professores e professoras envolvidas nesta pesquisa demonstram dificuldade para reconhecerem-se como professores de alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como reconhecer em suas práticas ações que reportam à inclusão escolar, talvez pela falta de contato com o processo. A percepção é de que existe uma marca histórica de qualidade e excepcionalidade imbricada no sistema Ifes, que é revelada nas falas quase como um eco, e essa marca acaba restringindo o olhar para as particularidades de seus alunos, sendo a segregação a maneira mais viável de lidar com a diversidade, e as turmas de dependência consideradas como espaços de oportunidades,

Percepção é um tema da Psicologia, da Neurociência e das Ciências Cognitivas – e da Filosofia e Pedagogia. Trata-se da função cerebral que atribui significado a estímulos sensoriais, a partir da vivência do ser-no-mundo frente ao passado, ao presente que se percebe e ao futuro sobre a invenção de outras percepções. A percepção do pesquisados (em hermenêutica) organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio vivido. A ação perceptiva confabula na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos (PINEL, 2013, p. 01).

De fato, existe o reconhecimento de que no Ifes existem alunos que precisam de um olhar atento por parte do corpo docente e da equipe pedagógica como um todo, porém, na maioria das vezes ele repercute para questões comportamentais que comprometem seu aprendizado, ou seja, o aluno que não consegue "caminhar junto com a turma" precisa de um cuidado pedagógico, pois ele não se ajusta ao "padrão Ifes" de excelência, e para que ele consiga estar nesta instituição e avançar, são necessárias intervenções que, na maioria das vezes, são feitas individualmente em espaços fora da sala de aula pela equipe pedagógica.

É interessante reiterar, que os professores e professoras sentem-se como espelhos que refletem a emoção amorosa do aluno, para que a aula transcorra como idealizada por ele, e apesar de acreditarem na individualidade de tempos e formas de aprender, eles se incomodam com esse aluno que foge a regra, e buscam a todo tempo que ele aprenda tudo e como todos aprendem, revelando uma frustração quando as coisas não ocorrem conforme o previsto. "Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade" (FREIRE, 2003, p. 19).

Do mesmo modo, a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem está diretamente ligada a fazer algo por eles. A marca de qualidade do Ifes, que já citei anteriormente, não permite aos professores e professoras deixar esse aluno à deriva. E neste momento vem a sensação de desapontamento quando não se alcançam os objetivos esperados. Neste sentido, o desapontamento dos professores provoca uma reflexão de que é preciso olhar os alunos como ele é, e não como constaríamos que ele fosse. Como nos diz Paulo Freire (2001) sobre a tarefa dos educadores e educadoras

Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001, p.78).

A questão da dificuldade de lidar com a diversidade revela-se ainda na surpresa do sucesso de alguns alunos que fracassaram em algum momento em alguma matéria.

Ao passo que, quando esses alunos conseguem vencer suas dificuldades, seja utilizando os recursos que escola oferece (monitoria, atendimento individualizado e dependência), seja buscando outros caminhos, os professores e professoras revelam-se surpreendidos com o fato, não se dando conta de que o fracasso é algo inter-relacional.

De fato, os professores e professoras envolvidos nesta pesquisa adotam diferentes posturas diante de seus alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem, mas a impressão sentida foi a de que todos têm em comum uma sensação de impotência diante deles, como se não estivessem preparados para lidar com esses alunos. Percebo em seus discursos um pedido de "socorro" diante da possibilidade da escola receber alunos com outras particularidades orgânicas ou simplesmente cognitivas.

O processo de inclusão escolar, seja ele para alunos com dificuldades de aprendizagem, seja para alunos com necessidades educacionais especiais assusta, mas não intimida o corpo docente do Ifes, pois eles desvelaram em seus discursos um respeito e uma certeza de suas potencialidades como profissionais da educação. Reconhecendo essa certeza nas palavras de Freire (2003)

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. "Não sou esperançoso", disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 2003, p.58).

7. (IN) CONCLUSÕES

Ao pesquisar sobre as vivências dos professores do Ifes com seus alunos com dificuldades de aprendizagem, me vi com uma grande responsabilidade de dialogar com o lugar onde trabalho e me construo todos os dias como professora. Neste sentido, entendo que a efetivação dessa pesquisa representou a possibilidade de nos aproximarmos como instituição e como profissionais da educação das questões que regem os processos da inclusão escolar. Além disso, na busca dos sentidos que as dificuldades de aprendizagem trazem no contexto dos alunos do Ifes, foi possível desvelar um sentido quase que particular para esta instituição, verificando que, apesar de serem estudadas exaustivamente, ainda não existe uma definição consensual a respeito desse termo. O que trazemos é uma confiança de que os alunos com dificuldade de aprendizagem não têm sucesso escolar por razões muitas vezes independentes de suas capacidades intelectuais, e no presente trabalho trago o cenário sobre essas questões que se apresentam no ensino médio, onde o termo ganha uma nova perspectiva.

As respostas para meus questionamentos iniciais sobre como temos tratado as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos e qual nosso olhar de sentido sobre essas dificuldades vieram nas falas de cada professor que narrava suas dificuldades, frustrações e cuidados para com esses alunos no cotidiano escolar. Em suas vivências, relatavam experiências de sucessos e insucessos, de perdas e ganhos, e nelas percebi uma responsabilidade intensa em ensinar, que acaba atropelando a individualidade e, talvez, invisibilizando inconscientemente as necessidades de que cada um desses alunos. É como se, ao passar pelas provas de seleção, esses alunos se igulassem e pudéssemos usar a mesma estratégia de ensino para todos eles.

Neste sentido, dialogamos com Freire (2003) no sentido de que

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem

nada a ver com a transferência de conteúdo, e fala da dificuldade, mas ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. [...] Então, se considerarmos a aprendizagem como um ato de ampliação da autonomia, que garante a liberdade de pensamento, a avaliação deve ser proposta também nesse sentido (FREIRE, 2003, p. 74)

As minhas observações, foram em direção a atribuir importância não apenas aos aspectos intelectuais envolvidos na atividade do professor, mas também aos aspectos emocionais que constroem a sua subjetividade como ser no mundo. Percebi que os professores e professoras que lidam com alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a construir sentidos em sua prática que contemplem o modo de ser e de agir desses alunos, preocupando-se com esse ser-no-mundo. E como nos diz Martins & Bicudo (2006) “Esse ser-no-mundo refere-se especificamente à maneira pela qual o homem se encontra com as coisas, manipula, efetua transações, e preocupa-se com as pessoas e coisas num mundo” (MARTINS; BICUDO, 2006, p.51).

Portanto, podemos inferir, que o conhecimento das questões de legislação que regem o processo de inclusão escolar desses alunos torna-se indispensável, não só para os gestores, mas para os professores que assumem a postura de reconhecer que, independente da causa ou grau que essas dificuldades se apresentam, é necessário perfilar suas particularidades.

A questão é de que, talvez, não devemos tratar as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas insolúveis mas, antes disso, vê-las como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem, a qual pode variar em sua complexidade. Também parece-me ser consensual a necessidade imperativa de identificar e trabalhar o mais precocemente possível essas dificuldades, sendo importante a avaliação integral deste aluno, considerando as diversas possibilidades de alterações que resultam nas dificuldades de aprendizagem, para que as ações sejam o mais específicas e objetivas possível. Assim, a parceria com a equipe pedagógica da escola é fundamental. O reconhecimento da importância dessa equipe para o trabalho docente precisa ser resgatado, pois percebo uma série de reservas e restrições relativas ao trabalho pedagógico, sendo isso danoso quando falamos de reconhecer particularidades em nossos alunos.

Ao exercer a escuta, e a partir dela compreender o dito, entendo ser primordial a preparação dos profissionais da educação de todos os níveis de ensino na

perspectiva da inclusão escolar, e não somente na direção de uma educação de qualidade para todos, mas principalmente, uma educação que respeite a diversidade dos alunos e alunas, ficando intenso que o sucesso desse processo depende das relações que são estabelecidas ao longo da vida, tanto a pessoal, quanto a profissional em sua prática pedagógica.

Acredito que podemos aproveitar o NAPNE, instituído recentemente na escola, como parceiro para trabalhar as questões das dificuldades de aprendizagem, pois ficou aparente a dificuldade que os professores e professoras envolvidos na pesquisa têm para distinguir essas particularidades em seus alunos, bem como trabalhar com essa diversidade no processo de aprendizagem.

Vejo que, talvez, seja interessante a criação de um espaço em que as trocas de experiências positivas com esses alunos pudessem ser compartilhadas, pois não vejo nas reuniões pedagógicas o momento oportuno. Isso porque percebi que para discutir tais questões é necessário estar aberto a elas, e nessas reuniões, muitas vezes os professores e professoras estão ali simplesmente por estar, ou simplesmente para defender à equipe pedagógica o sucesso ou fracasso dos alunos em suas matérias.

É certo que não sou a mesma pessoa que iniciou essa pesquisa. Sinto-me envolvida e afetada pelas incertezas dos processos de inclusão na Instituição Ifes, assim como das inseguranças que envolvem as ações de educadores inquietados com a qualidade dessa instituição. Ao descrever o olhar ainda tão cheio de contradição desses professores e professoras, humano, demasiado humano³², percebo que conhecer compromete minhas ações, e, portanto, não posso deixar de aproveitar o conhecimento adquirido durante a construção dessa pesquisa, para tornar minha inquietação inicial uma realidade, ou seja, ter aqui em nossa instituição todo aluno ou aluna que deseje estar aqui e batalhar para que eles sintam-se como parte dela.

³² Título do livro de Friedrich Nietzsche: "Humano, Demasiado humano, um livro para espíritos livres", publicado em 1878, onde critica as verdades eternas e absolutas e elogia um pensar de forma diferente do que se espera dele (o homem).

8. REFERÊNCIAS

BARROS, W. M. B. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência.** 2008. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2008.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691994000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2012.

BORTOLOTTI, R. D' A. M. **A influência dos aspectos emocionais na avaliação em matemática.** Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_29/influencia.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2012.

BRANDÃO, C.R. Andarilagem. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes e artífices. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 27 de out. 1911. seção 1, p. 13.927 (publicação original).

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 22 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Brasil: MEC/SEESP,** 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. **Brasil: MEC/SEED/SEESP,** 2007.

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

BUENO, E. R. de A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Interações entre fenomenologia & educação.** Campinas: Alínea, 2003.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal**

do Espírito Santo. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CALDAS, W. K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra - ES: um estudo de caso.** 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CHAUÍ, M. **Iniciação à Filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha: Salamanca, 1994.

DOMINGOS, G. de A. **Dificuldades do processo de aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0126.pdf>> Acesso em: 25 de Julho de 2012.

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRARI, S. M. S. **A concepção dos educadores da EJA sobre as dificuldades de aprendizagem de seus educandos.** 2009. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em educação de jovens e adultos) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Inclusão – **Revista da Educação Especial.** Ano 1 – Nº 01 – Outubro de 2005, Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003. (Saberes e práticas da Inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 05 de Setembro de 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas.** São Paulo: Pioneira, 1993.

FRANCISCO. E. **Formação e trabalho docente: um estudo com professores do ensino médio.** 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros Escritos – 3ª ed.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. Coleção Questões da nossa época v.23. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999. p. 158-172.

GIL, A.C. **Estudo de caso.** 1ªed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIOVEDI, V. M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.** 2006. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

História da cidade de Colatina. Disponível em: <<http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina:história>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE e CORDE encontro internacional de estatísticas sobre pessoas com deficiência.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1> Acesso em: 01 de novembro de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades@.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=320150>> Acesso em 25 de fevereiro de 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **A rede.** Disponível em: <<http://www.lfes.edu.br/>> Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

MARTINS, J. de S. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997 (p.7-38).

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Estudos sobre o existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MOOJEN, S. M. P. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. Semiologia psicopedagógica. In: **Transtornos da aprendizagem, abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.104-105.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed., Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. S. de. Fenomenologia e educação em Paulo Freire. In: OLIVEIRA, A. S. de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem...** Vitória: EDUFES, 1996. p. 49-68.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

PATTO, M. H. de S. **Produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PINEL, H. **Psicologia da Educação**. Volumes: 1 e 2. Vitória: Neaad/UAB, 2004.

_____. **A teoria dos “modos de ser sendo si mesmo [com o outro] no cotidiano do mundo”**: um discurso fenomenológico existencial. Vitória: UFES/CE/PPGE, 2005.

_____. **Apenas dois rapazes & uma educação social**: Cinema, psicopedagogia e existencialismo. Edição Experimental do autor/UFES/CE/PPGE. Vitória, 2006a.

_____. Nascimentos! Inventando & produzindo... In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. 1 ed. Vitória ES: Edufes, 2006b, v. 1, p. 269-310.

_____. **Psicopatologia do escolar: nominalismo, niilismo e transcendência.** Disponível em: <<http://hiranpinel.blogspot.com/2011/01/psicopatologia-do-escolar-nominalismo.html>> Acesso em: 10 de outubro de 2011.

_____. Nascimentos! Inventando & produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ ou não). In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2012. p. 269-311. Recurso eletrônico. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/776/1/livro%20edufes%20Pesquisa%20e%20Educacao%20Especial%20Mapeando%20producoes.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2013].

_____. **Comunicação com a pesquisadora via e-mail.** Em: 01/01/2013.

POLITY, E. **Dificuldade de Ensino:** Que história é essa? São Paulo: Vetor, 2002.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. **A entrevista fenomenológica.** 2010. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/46.pdf>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2012.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, P. S. Fenomenologia e aprendizagem. **Cadernos de psicopedagogia.** São Paulo, v. 3, n. 6, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 de agosto de 2011.

SILVA, C. M. S. da et al. Metodologia da pesquisa em educação do campo - Vitória, ES: UFES, **Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2009. 90 p.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SMITH, C.; STRICK L. **Dificuldades de Aprendizagem de A-Z:** Guia completo para educadores e pais. Porto Alegre: Penso, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado para entrevistas com os professores**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES**

Escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes
- Campus Colatina

Nome: _____

Data da entrevista: _____

Estado Civil: _____

Formação Acadêmica: a) Graduação _____

b)

Maior _____

Cursos com os quais trabalha no Ifes _____

Disciplinas que ministra _____

Dificuldades/ Facilidades encontradas em ministrar disciplinas em diferentes
cursos _____

Já trabalha ou trabalhou em outra instituição de ensino antes de trabalhar no Ifes?

Quais? _____

Onde reside? _____

Trabalha no Ifes a quanto tempo? _____

Efetivo: () Sim () Não

Obs.: _____

Questões Básicas

- O que é inclusão escolar no seu olhar?
- Você se reconhece como professor que age na perspectiva inclusiva?
- Se positivo, a que você atribui esse reconhecimento? Se negativo, qual o motivo?
- Você reconhece alunos com dificuldades de aprendizagem nas turmas em que leciona?
- Se positivo, o que faz você reconhecer essas dificuldades no aluno/aluna?
- Caso positivo, como é sua relação com esses alunos, em sala de aula e fora dela?
- Como você percebe o processo de inclusão escolar nos níveis de ensino mais elevados?
- Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem?
- O que você considera que tem feito, como professor/professora, no micro contexto escolar, para facilitar a inclusão de seus alunos/ alunas quando os reconhece com dificuldades de aprendizagem?
- Outras questões que se mostrarem pertinentes.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO-UFES CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PROFESSORES)

Tema da Pesquisa: Um olhar fenomenológico existencial para os docentes do Ifes diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: desvelando a inclusão dos incluídos.

1. **Pesquisadora responsável:** Mirella Guedes Lima de Castro

2. **Orientador:** Prof. Dr. Hiran Pinel

3. **Objetivo da pesquisa e justificativa:** descrever fenomenológica e existencialmente os discursos de professores da área das Ciências físicas, químicas e biológicas do Ifes, Campus Colatina, acerca de suas vivências com alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem. Essa pesquisa justifica-se pois nos últimos anos as diversas transformações ocorreram na rede federal de ensino Ifes, quanto ao acesso e permanência dos alunos, e essa mudanças causaram rápidas e intensas alterações no interior do espaço escolar. Partindo do pressuposto de que o corpo docente do Ifes, em especial do Campus Colatina, precisa ser provocado quantos aos aspectos relativos à inclusão, frente a realidade complexa da mesma, essa pesquisa tem como intenção captar o sentido desses processos aos olhos do corpo docente dessa instituição.

4. **Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa:** você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que pretende através da perspectiva fenomenológica existencial realizar entrevistas, no sentido de refletir junto ao fenômeno “*ser professor inclusivo*” os discursos relativos a esse processo. O desenvolvimento da pesquisa será feito nas dependências da escola, com agendamento prévio junto a você, à gerência de ensino e ao coordenador do curso, sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as suas aulas e horários. Esclarecemos a importância da sua participação na pesquisa, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. As entrevistas serão audiogravadas, com sua anuência, após serem transcritas se configurarão em narrativas. Será mantido sigilo referente à sua participação na pesquisa e o seu nome será fictício. Ao final do estudo, as mesmas serão desgravadas.

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições de que trata o projeto intitulado: “Um olhar fenomenológico existencial para os docentes do Ifes diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: desvelando a inclusão dos incluídos”, que tem como pesquisadora responsável a professora Mirella Guedes Lima de Castro, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

1. A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que os procedimentos utilizados poderão trazer.
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
3. A segurança de que não serei identificado e que será mantido sigilo das informações coletadas.

Declaro ainda que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a autorização para que eu, _____, professor(a) do Ifes – Campus Colatina, ministrando aulas de _____ possa participar da referida pesquisa.

Assinatura do Professor

Eu, Mirella Guedes Lima de Castro, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados.

Colatina, ES, ____ de _____ de _____.

Mirella Guedes Lima de Castro
Pesquisadora Responsável
e-mail: mirellacminter@gmail.com

ANEXO

Anexo A - Ofício circular organização do NAPNE**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
COORDENAÇÃO-GERAL DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**

Esplanada dos Ministérios, Bloco L Anexo I Sala 205-B
Brasília/DF – 70.393-900 – Telefones: (61) 2022-8539/8540

Ofício circular nº *05*/2012/CGMA/DPEPT/SETEC/MEC

Brasília, *17* de janeiro de 2012

Aos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica

Assunto: Acompanhamento dos Projetos Arquitetônicos e da execução das obras junto aos *campi* na observação das normas de acessibilidade

Senhores(as) Dirigentes,

1. O documento elaborado pelos coordenadores, integrantes dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no Seminário Nacional, ocorrido no período de 22 a 24 de novembro de 2011 no Hotel Nacional em Brasília, intitulado **Referencias de Educação Inclusiva para a Educação Profissional e Tecnológica**, define que as instalações físicas das instituições devem seguir o modelo do Desenho Universal - Norma Brasileira – NBR 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, a qual trata da acessibilidade no espaço construído, para garantir que todas as pessoas possam se orientar e se deslocar facilmente em um ambiente, com segurança e independência, sem acidentes ou a necessidade de solicitar ajuda para realizar tarefas e visando facilitar a comunicação entre as pessoas. Esta norma traz o conceito do Desenho Universal, o que favorece a biodiversidade humana natural, contribuindo desta forma para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.
2. As equipes dos NAPNEs, sendo registrado já na rede federal 150 em funcionamento, possuem competência teórica e prática para colaborar na análise dos projetos arquitetônicos e execução das obras dos prédios dos *campi* pelo cumprimento da NBR 9050/2004 tornando as instalações de fato acessíveis. Assim, recomendamos aos integrantes dos Núcleos de Atendimento para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, que revisem os projetos arquitetônicos e a execução das obras das instituições de ensino.
3. Da mesma forma, é fundamental a implantação dos NAPNES nos 402 *campi* da rede federal de EPT, sendo estas salas de recursos multifuncionais, um ambiente que promova a acessibilidade disponibilizando material didático, recursos tecnológicos para uso dos alunos conforme a sua deficiência, contando com o envolvimento de recursos humanos (professores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais) em contínuo aprofundamento sobre inclusão.

Atenciosamente,



ELIEZER MOREIRA PACHECO
Secretário