

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

RENATA MARIA DA SILVA FRANCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Alfenas/MG

2018

RENATA MARIA DA SILVA FRANCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia Gomes.

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Franco, Renata Maria da Silva.
F825f Formação continuada de professores para práticas inclusivas:
contribuições da psicologia histórico-cultural. / Renata Maria da Silva
Franco – Alfenas/MG, 2018.
175 f.: il. --

Orientadora: Cláudia Gomes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2018.
Bibliografia.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada de professores. 3.
Psicologia histórico-cultural. I. Gomes, Cláudia. II. Título.

CDD-371

RENATA MARIA DA SILVA FRANCO

**“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA PRÁTICAS
INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 29/11/2018

Profa. Dra. Claudia Gomes

Assinatura:


Claudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –

UNIFAL-MG

Profa. Dra. Lilian Aparecida Cruz Dugnani

Assinatura:

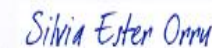


Instituição: Pontifícia Universidade Católica de

Campinas – PUC-SP

Profa. Dra. Silvia Ester Orrú

Assinatura:


Silvia Ester Orrú

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –

UNIFAL-MG

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, por ter me dado condições físicas, emocionais e psicológicas para iniciar e vencer essa etapa de estudos.

Ao meu esposo, José Henrique, pela paciência e compreensão, dispensadas a cada dia de estudo, principalmente nas longas horas e finais de semana em frente ao computador.

À minha filha, Letícia, por sempre me incentivar e acreditar no meu esforço e dedicação ao mestrado.

À Professora e admirável orientadora Claudia Gomes, pessoa com capacidade incrível de orientação, de conhecimento e postura humanizada. Sem você eu não teria condições de concluir esse trabalho.

Às Diretoras Carminha, Selma, Silvana e à vice-diretora Ana Maria por colaborarem de forma tão humana comigo. Vocês foram muito compreensíveis...

Aos professores participantes da pesquisa por aceitarem o convite e participarem de forma tão intensa do trabalho. A colaboração de vocês foi fundamental no processo de coleta e análises dos dados da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Humanização pelos momentos de trocas de conhecimento e de muita aprendizagem adquirida nos encontros.

Aos Professores do PPGE por dispensarem tanto conhecimento e tanta sabedoria nas aulas ministradas.

Ao Professor Marcelo Salgado pela oportunidade de orientar tão significativamente o meu estágio docente.

Aos Coordenadores Helena Maria dos Santos Felício e André Luiz Sena pela seriedade e compromisso com o Programa de Pós-graduação em Educação.

Às Professoras Lilian Aparecida Cruz Dugnani e Sílvia Ester Orrú por aceitarem prontamente o convite para a minha banca e, acima de tudo, pelas claras e preciosas orientações e sugestões para melhoria do meu trabalho.

Também aos professores André Luiz Sena Mariano e Paula Costa de Andrada que aceitaram o convite como suplentes da banca.

À minha amiga Carla pelos momentos que tivemos de trocas de conhecimento e pelos momentos de ansiedade e de alegrias compartilhadas.

À minha amiga Cristiane pelos incentivos e por sempre acreditar no meu potencial como profissional da educação.

Aos meus colegas da turma 2017 pelos momentos que aprendemos juntos...

À bibliotecária Fátima Goiatá pela competência e paciência nas orientações finais sobre a normalização deste trabalho.

A todos que colaboraram, direta e indiretamente, para o término dessa etapa tão importante para mim.

RESUMO

Discutir os postulados da Educação Inclusiva é favorecer uma análise complexa da escola como espaço promissor de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em suas diferenças, nas diversas capacidades e singularidades, em diversos contextos. Frente ao exposto a pesquisa lança como objetivo geral - Compreender de que modo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na formação docente favorecem a construção de práticas inclusivas. O estudo, com base na epistemologia qualitativa, ocorreu em uma escola estadual, localizada na área urbana do Município de Alfenas-MG, com a participação de 22 professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e do 6º ano do Ensino Fundamental II e 1 vice-diretora. Os instrumentos utilizados foram o questionário de caracterização e as materialidades mediadoras, como músicas, charges, textos e fotos. A coleta de dados ocorreu no 2º semestre de 2017, entre os meses de agosto e dezembro, quinzenalmente, durante 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, no momento da reunião pedagógica. O Plano de análise das informações realizou-se por meio do levantamento de pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos de significação, a saber: *Desvelando o fracasso da escola x Empoderamento da escola; Representação da realidade x Possibilidades de enfrentamento; Educação Inclusiva x Educação “sem adjetivação”*, que contemplam os elementos de significação expressos pelos participantes em relação aos diferentes aspectos abordados na pesquisa quanto à educação inclusiva. Como considerações finais, pode-se evidenciar que na análise dos sujeitos cabe à escola promover espaços de formação continuada, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para que o professor seja sujeito de suas ações e tenha condições reais de desenvolver o seu trabalho, o que demanda a apropriação de referenciais teóricos e metodológicos com base na compreensão histórica, social e, acima de tudo, relacional do processo de escolarização, no sentido de atender todos os alunos, indistintamente. A Psicologia Histórico-Cultural mostra-se efetiva na formação continuada para uma atuação essencialmente inclusiva, com foco nas realidades sociais, históricas, pedagógicas e relacionais estabelecidas com os alunos e suas diferenças e singularidades, não mais como forma de identificação e afastamento desses alunos, mas com ações profissionais comprometidas com o processo de desenvolvimento deles, a partir de um repertório pedagógico democrático.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada de professores. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Discussing the postulates of inclusive education is to promote a complex analysis of the school as a promising space for learning and developing students in their differences, in different capacities and singularities, in different contexts. In view of the above-mentioned research launches as general objective to understand how the assumptions of historical-Cultural psychology in teacher education favor the construction of inclusive practices. The study, based on qualitative epistemology, occurred in a state school, located in the urban area of the municipality of Alfenas-MG, with the participation of 22 professors of the 4th and 5th years of elementary School I and the 6th grade of elementary School II and 1 deputy director. The instruments used were the characterization questionnaire and the mediating materialities, such as music, cartoons, texts and photos. Data collection occurred in the second semester of 2017, between the months of August and December, fortnightly, during one (1) hour and 30 (thirty) minutes, at the time of the pedagogical meeting. The information analysis plan was carried out through the survey of pre-indicators, indicators and nuclei of signification, namely: unveiled the failure of School x empowerment of the school; Representation of Reality x possibilities of coping; Inclusive Education x Education "without adjectivation", which contemplate the elements of signification expressed by the participants in relation to the different aspects addressed in the research regarding inclusive education. As final considerations, it can be evidenced that in the analysis of the subjects it is up to the school to promote spaces of continuous formation, based on the assumptions of Historical-Cultural psychology so that the teacher is subject to his actions and has real conditions of to develop their work, which demands the appropriation of theoretical and methodological references based on the historical, social and, above all, relational comprehension of the schooling process, in the sense of attending all students, indistinctly. The Historical-Cultural psychology is effective in continuing education for an essentially inclusive performance, focusing on the social, historical, pedagogical and relational realities established with the students and their differences and singularities, not more as a way of identifying and distancing these students, but with professional actions committed to their development process, from a pedagogical repertoire.

Keywords: Inclusive education. Continued teacher training. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do levantamento dos artigos. Palavras de busca: educação inclusiva; necessidades educacionais especiais.....	16
Tabela 2 – PROALFA 2016 - Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Fundamental.....	61
Tabela 3 – PROEB 2016 - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental.....	62
Tabela 4 – PROEB 2016 - Matemática - 5º ano do Ensino Fundamental.....	62
Tabela 5 – Temáticas abordadas nos encontros com os professores.....	65
Tabela 6 – Núcleo 1 - Desvelando o fracasso da escola x empoderamento da escola.....	74
Tabela 7 – Núcleo 2 - Representação da realidade x possibilidades de enfrentamento.....	74
Tabela 8 – Núcleo 3 - Educação inclusiva x educação “sem adjetivação”.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FPI	Funções Psíquicas Inferiores
FPS	Funções Psíquicas Superiores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
PROSPED	Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	UM NOVO OLHAR ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA ADVERSIDADE À SINGULARIDADE DO ALUNO.....	24
2.2	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	34
2.3	ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	43
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	56
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	56
3.2	LOCAL DA PESQUISA.....	58
3.3	CARACTERIZAÇÃO ORGANIZACIONAL E ESTRUTURAL DA ESCOLA.....	59
3.4	CARACTERIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	60
3.5	PARTICIPANTES.....	62
3.6	RECURSOS.....	63
3.7	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	65
3.8	PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	70
4	ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES	74
4.1	DESVELANDO O FRACASSO DA ESCOLA X EMPODERAMENTO DA ESCOLA.....	74
4.1.1	Distanciamento político.....	74
4.1.2	Avaliações externas.....	80
4.1.3	Processos de aprovação e reprovação.....	84
4.1.4	Empoderamento docente.....	89
4.1.5	Colaboração profissional.....	93
4.2	REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE X POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO.....	97
4.2.1	Necessidade de formação docente.....	97
4.2.2	Desconexão da teoria e da prática.....	102
4.2.3	Resistência à mudança.....	106

4.2.4	Compreensão do conceito de educação inclusiva.....	108
4.2.5	Experiências inclusivas.....	113
4.2.6	Novos formatos pedagógicos.....	116
4.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEM “ADJETIVAÇÃO”	118
4.3.1	A escola como promotora de desenvolvimento.....	119
4.3.2	Relação família e escola: enfrentamento.....	128
4.3.3	Docência para a humanização.....	133
4.3.4	A ação pedagógica como mediação para além dos conteúdos acadêmicos.....	135
4.3.5	Domínio da linguagem e da escrita.....	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICES	166
	ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

Acordamos, então, para o sentido incluyente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las (ROPOLI et al., 2010, p. 6).

Como Especialista da Educação Básica ou Supervisora Pedagógica¹, atuando desde 2002 na rede estadual em escola pública e, desde 2010, em escola particular, exercendo a função de coordenar, planejar, implementar, conduzir o processo de ensino e aprendizagem, desenvolver ações educacionais, junto à Direção da escola e ao corpo docente foi possível vivenciar o funcionamento escolar perpassado por vários ângulos.

O que mais tenho visto desde o início de minha profissão são alunos que já estão nos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e não estão alfabetizados ou que ainda não completaram o processo de alfabetização. Alguns alunos não leem, outros mal escrevem e outros não conseguem interpretar textos. Como não dominam a língua, acabam sendo excluídos também nas demais disciplinas que são perpassadas pela Língua Portuguesa, o que vem acarretando exclusão desses alunos, encaminhamentos para avaliação e busca de diagnósticos, apenas para provar o que o aluno não sabe, segundo os padrões estabelecidos pelo professor ou pela escola.

Em ambos os espaços, a função da supervisora favorece o acompanhamento das diferentes demandas e necessidades escolares. Realizo atendimento individualizado com o professor(a), uma vez na semana, no momento de área, em que seus alunos estão nas aulas de Educação Física. Nesse horário, acompanho o

¹ Conforme o Guia do Especialista em Educação Básica de Minas Gerais [2008?]: O Especialista de Educação tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo co-responsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Neste sentido, abrem-se para o Especialista três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento destas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e comunidade. São eles: Desenvolvimento Curricular e Ensino-Aprendizagem; Organização Escolar e Relações internas e com a comunidade.

desenvolvimento do planejamento semanal, das sequências didáticas, conversamos sobre as diversas formas de aplicação dos conteúdos, discutimos sobre a necessidade de chamar a família de algum aluno na escola, planejamos determinado horário para que eu possa ministrar alguma aula diferente em sala de aula ou para aplicar avaliações para sondagem do desempenho dos alunos.

Também verifico a leitura, a escrita e os cadernos dos alunos em suas respectivas salas, acompanho os recreios e outras atividades. Todo trabalho desenvolvido é compartilhado com a direção da escola por meio de reuniões para troca de ideias e planejamento coletivo.

Semanalmente também coordeno a reunião pedagógica com todos os professores da escola pública. Nessa reunião são realizados planejamentos semanais, a partir do plano anual pedagógico e da Proposta Político-Pedagógica, organizamos projetos interdisciplinares, criamos intervenções pedagógicas, planejamos as avaliações mensais e bimestrais e outros.

Portanto, segundo a minha avaliação, os professores, assim como a gestão escolar, da qual faço parte profissionalmente, necessitam de um espaço de formação continuada, que seja ressignificado e sistemático, uma vez que já existe na escola pública, como forma de aprimoramento e de maior compreensão sobre os diferentes temas como currículo, avaliação, metodologias, recursos e materiais e também sobre a temática da Educação Inclusiva, algo que traz uma inquietação à minha função. Por meio da formação continuada é possível tecer discussões profissionais que levam à requalificação das funções tanto da Especialista da Educação, quanto dos professores e da gestão, em prol da busca de ações e intervenções para o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.

Para responder às demandas supracitadas e alargar as discussões concernentes à Educação Inclusiva propõe-se esta pesquisa – intitulada “**Formação continuada de professores para práticas inclusivas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**”. Este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, a partir do projeto guarda-chuva “DESENVOLVIMENTO HUMANO E HUMANIZAÇÃO: aportes da Psicologia Histórico-Cultural”. Com base nesse projeto, proposto pela Prof^a. Dra. Claudia Gomes, do Instituto de Ciências Humanas e Letras – UNIFAL/MG, as pesquisas de mestrado, especialização e iniciação científica são sustentadas e abre-se um espaço

de socialização e discussão sobre elementos teóricos, conceituais e metodológicos sustentadores do debate da educação inclusiva.²

Neste sentido, a utilização dos termos diferenças, diferentes capacidades, as singularidades, em diferentes contextos nos é bastante apropriado para o debate da compreensão da educação inclusiva.

Como se sabe, com base na perspectiva política, a universalização da Educação Inclusiva tem sido um tema inesgotável e discutido desde 1990 pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ao apontar que somente a realização da matrícula, a frequência dos alunos e a conquista de um diploma não eram suficientes para garantir a aquisição de resultados efetivos da aprendizagem (UNESCO, 1990).

Com base em tais postulados e na discussão deste estudo, uma escola inclusiva é aquela que atende todas as crianças e acredita que elas aprendem juntas, sem priorizar suas dificuldades ou diferenças. Escolas inclusivas são capazes de atender às mais variadas necessidades e ritmos de aprendizagem de seus alunos, por meio da adequação curricular e estratégias de ensino que favoreçam a inclusão com qualidade (UNESCO, 1994).

É mister pontuar que por trás dessa política há uma ideologia, uma falsa ideia, ou melhor, contraditória, de que todos somos iguais. Hoje como a escola está e como realiza estratégias individualizadas não concretiza a educação inclusiva. As ações tem se mostrado ineficientes. É importante problematizar que as pessoas são diferentes e com capacidades diferentes. Precisamos de uma escola inclusiva sem adaptações e sim com intervenções.

Nas palavras de Orrú (2017), a escola tradicional de hoje, arraigada na reprodução, pautada em exercícios de fixação e em um conhecimento pronto e acabado, na qual o professor é o dono do saber, não se coaduna com as propostas de uma educação inclusiva.

Entendemos que problematizar os postulados da educação inclusiva, alinhados a uma compreensão de democratização educacional em nosso país, por si só favorecem contribuições efetivas no âmbito político e social, pois trazem à tona uma reflexão acerca do acesso e da permanência dos alunos, com suas diferenças

² Os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa não se limitam ao debate do processo inclusivo do público alvo da educação especial, mas objetiva alargar as discussões para a compreensão do processo educacional, alinhado aos postulados de democratização do acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos, indistintamente.

e singularidades, por meio da oferta de educação de qualidade, que oportunize desenvolvimento, a partir da apropriação de conhecimentos científicos.

No entanto, discutir esta temática torna-se ainda um grande desafio tendo como base as estatísticas que revelam o acesso à escolarização em nosso país, as taxas de reprovação, evasão e rendimento escolar.

No período de 1999 – 2011 as taxas de reprovação caiu para 7,7% no Ensino Fundamental e aumentou consideravelmente para 81,9% no Ensino Médio. Em compensação, as taxas de abandono caíram no Ensino Fundamental para 75,2 e no Ensino Médio, 42,1%. E, ainda, um dado importante refere-se às taxas de rendimento em Língua Portuguesa, das séries iniciais, no período 2001 – 2011, cujos resultados foram significativos. Em contrapartida, os resultados na disciplina de Matemática, não obtiveram expressividade. Nas séries finais do ensino fundamental não foram registrados grandes resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e nem de Matemática (BRASIL, 2014).

O seminário do Inep junto à Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO no Brasil), realizado em abril de 2017 apresentou e discutiu o tema “Desigualdade de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)”, e se constatou, a partir dos resultados das avaliações educacionais nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos, que muitos alunos não têm o aprendizado exigido na etapa escolar em que se encontram. “Isso pode trazer graves consequências para a trajetória do aluno e também para o sistema educacional” (UNESCO, 2017, p. 12).

A discussão dos postulados da Educação Inclusiva favorece uma análise complexa da escola como espaço promissor de aprendizagem e desenvolvimento, como redutora das taxas de abandono ou evasão e, principalmente, como formadora de pessoas que pensam e são capazes de expor suas opiniões e críticas.

Porém, a questão da temática da Educação Inclusiva sempre aproxima o debate dos estudos que enfocam alunos com deficiência, ou seja, problematiza que a discussão da educação inclusiva tem ainda como foco a adversidade e não a diversidade.

Na tentativa de refinar a busca de artigos que contemplassem a educação inclusiva de forma mais alargada, foi realizado um levantamento de revisão bibliográfica sobre o tema, utilizando-se as palavras de busca: Educação Inclusiva;

Necessidades educacionais especiais e, a partir da análise de artigos publicados no banco de dados da Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), foram encontrados 33 (trinta e três) artigos, dos quais apenas 9 (nove) problematizam o alargamento das propostas inclusivas para alunos sem deficiência, considerados alunos com necessidades educacionais especiais, foco do segundo momento da inclusão desses alunos.

A definição dos elementos de análise textual como a exploração do tema, levantamento das problematizações, definição dos objetivos, identificação dos delineamentos e paradigmas adotados, assim como a descrição das considerações finais dos artigos publicados, possibilitou a criação de um panorama síntese das produções que cercam a temática da educação inclusiva de alunos “com necessidades educacionais especiais” não vinculadas, à deficiência, nos últimos 12 anos e publicadas no banco de dados *Scielo*.

Vale ressaltar, que o processo de seleção para a presente revisão de levantamento bibliográfico já nos traz uma problematização inicial ao levarmos em conta que dentre 33 (trinta e três) artigos selecionados a partir dos descritores temáticos, apenas 9 (nove) abordam a discussão do processo educacional inclusivo de alunos, não atrelados a deficiências ou transtornos.

Mesmo com uma seleção de nove estudos, as problematizações centrais para o debate da educação inclusiva nesta perspectiva foi possibilitada. As análises sínteses integradoras dos estudos analisados contemplam uma variedade de elementos que nos possibilita uma leitura abrangente do processo educacional inclusivo, como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do levantamento dos artigos. Palavras de busca: educação inclusiva; necessidades educacionais especiais

Vinculação das políticas públicas	Falta de formação docente	Novos paradigmas e concepções educacionais	Evasão e fracasso escolar
Mendes (2006) Marins e Matsukura (2009) Oliveira e Souza (2011) Oliveira e Drago (2012)	Freitas (2006) Oliveira e Souza (2011) Oliveira e Drago (2012)	Pletch (2009)	Hechert e Andrade (2010)

Fonte: do autor.

Uma primeira categoria de análise discute a perspectiva educacional inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir das vinculações e

proposições políticas e legislativas. Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e com a Declaração de Salamanca em 1994, o tema da Educação Inclusiva torna-se palavra de ordem nas ciências humanas. Durante 30 anos o Brasil importou a integração escolar para atender alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de meados da década de 1990 a educação inclusiva começa a se configurar em nosso país, porém, além da limitação do acesso, os alunos vêm enfrentando uma educação não adequada às suas necessidades, pela falta de profissionais qualificados e de recursos indicados pelo descaso do poder público e de diretrizes políticas longe de serem bem sucedidas (MENDES, 2006).

O que podemos evidenciar a partir desta categoria de análise é que os estudos e pesquisas realizados apontaram existe um hiato entre a promulgação das leis da educação inclusiva e a efetivação das mesmas. As leis educacionais existem, porém muitas delas não se efetivam porque os investimentos ainda são escassos para atender toda a demanda no país e para que as leis sejam implementadas, sem as quais, os alunos continuarão sendo deixados nos bancos escolares, excluídos do sistema, numa falsa inclusão.

Evidencia-se que dentre os estudos realizados o debate do tema alarma para as condições e superação de problemas crônicos da Educação, e para tanto aponta a necessidade de transformações abrangentes nos âmbitos político, administrativo e pedagógico das escolas (MENDES, 2006; OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

Assim outra categoria de análise presente nas discussões é a que discute a formação docente para a educação inclusiva. Uma escola inclusiva passa pelo investimento na formação e capacitação docente. A LDB 9394/96 inicialmente definiu a “Década da Educação” com a proposta de que todos os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior. Porém, o artigo 87 foi alterado pelo texto do decreto 3.276/99 no artigo 62, abrindo possibilidades para professor formado em cursos de nível médio atuar na educação infantil e séries iniciais.

Se é consenso que a educação carece de profissionais para atuarem nas salas de aula, como pode ser revogado um artigo que privilegiava profissionais formados em curso superior e baixar o nível de formação para atuar na educação infantil e nas séries iniciais?

Defendemos que não se trata de uma formação nos modelos tecnicistas, mas sim uma formação que favoreça um processo de apropriação teórica e metodológica com foco nas realidades sociais, históricas, pedagógicas e relacionais estabelecidas

com os alunos e suas diferenças e singularidades, não mais como forma de identificação e afastamento desses alunos, mas com ações profissionais comprometidas com o processo de desenvolvimento deles, a partir de um repertório pedagógico democrático.

Não estamos tratando de uma formação inicial, porque os professores atuantes já passaram por ela, também não estamos falando de capacitismo, cursinhos rápidos e aleatórios, de capacitação conteudista que ocorrem nas escolas, mas sim de uma formação continuada qualificada conforme Gonzalez Rey (2003), que possibilita ao professor reconhecer-se como sujeito protagonista de sua história, em suas experiências; uma formação que também favorece a compreensão do aluno como sujeito histórico e social em seu desenvolvimento. Enfim, uma formação pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Gomes e Bazon (2013) defendem a instituição escolar como co-formadora, no sentido de oferecer espaços formativos permanentes para o coletivo da escola, que possibilite reflexões sobre as diversas ações escolares, inclusive as ações inclusivas, de modo que os atores escolares possam expor suas dúvidas, seus medos e inseguranças, possam trocar experiências e estudar as teorias e práticas inclusivas para a promoção de ações educacionais inclusivas qualificadas, como sujeitos de suas ações.

Para tanto, a terceira categoria de análise estrutura-se em novos paradigmas, novas concepções educacionais e discute o processo educacional inclusivo com o enfoque na atuação profissional. Nesta direção, Pletch (2009) aposta na nova concepção de educação inclusiva, longe de uma concepção preconceituosa que ainda existe, a partir da possibilidade dos professores conhecerem melhor essa proposta, visto que muitos não se sentem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Essa nova concepção só é possível a partir da luta pela melhoria e transformação da educação como um todo em nosso país.

Por fim, a última categoria de análise refere-se à discussão do fracasso e da evasão escolar. O que os estudos desta categoria apontam é que as causas da evasão escolar se apresentam sob dois pontos de vista. De um lado os professores justificam que a formação inicial não foi capaz de fornecer subsídios para o trabalho em sala de aula, que as Secretarias de Educação não investem recursos financeiros e materiais na escola, reclamam que falta o apoio da gestão e de profissionais especializados na escola. Também culpam os alunos advindos de famílias

desestruturadas, que não apoiam seus filhos na escola. Culpabilizar os alunos talvez seja a forma mais frequente e simplista utilizada para justificar a evasão escolar.

A partir dos artigos analisados um dos elementos centrais alarmados em diferentes perspectivas na análise das formas de manutenção do fracasso e evasão escolar são as condições relacionais estabelecidas com os profissionais da educação, essencialmente, os professores. Este elemento traz o eixo de discussão que permeia as categorias de análise anteriores, ao reforçar que determinadas políticas públicas educacionais, a utilização de formatos metodológicos e pedagógicos ultrapassados, assim como a inexistência de uma formação inicial e continuada com base em referenciais teóricos que compreendam os fatores históricos e sociais, contribuem sobremaneira para o fenômeno do fracasso e consequente evasão de inúmeros alunos ao longo dos anos, pois impactam a qualidade e intensidade das relações sociais vivenciadas na escola.

Uma pesquisa realizada por Hechert e Andrade (2010) tratou da questão da evasão escolar e verificou-se que muitos alunos abandonaram a escola "... simplesmente foram embora e abriram mão da merenda, da amizade, do convívio, abriram mão da escola que gostam, pois não gostam de toda a escola, de tudo o que ela oferece. Eles não foram expulsos (diretamente), mas ficou desconfortável ficar" (HECHERT; ANDRADE, 2010, p. 505).

A partir das análises propostas nesta categoria podemos problematizar o fato de muitos professores deixarem de perceber ou admitir que a postura de exclusão pode ser o ponto chave da evasão escolar. O fato de atuarem em uma perspectiva e postura autoritária, com o estabelecimento de uma relação vertical, em vez de ser recursiva, de respeito mútuo e de solidariedade, impulsiona práticas de desrespeito e exclusão dos alunos.

Discutir os postulados da Educação Inclusiva é também desvelar as condições relacionais vivenciadas nas escolas. Muitos alunos silenciam por algo que ocorre na relação com professores e acabam abandonando a escola, são afetações que são silenciadas. Muitas vezes o discurso que impera é que esse aluno é desinteressado, que não dá para os estudos e vem de uma família desestruturada, acabam por culpar o aluno sem abrir mão de que essa situação faz parte de uma trama coletiva.

No entanto, constata-se que tais análises somente serão possíveis a partir de referenciais que compreendam criticamente as construções históricas, sociais e,

acima de tudo, relacionais que envolvem o processo de escolarização em nosso país. Entendemos que se faz urgente a disseminação de mais pesquisas na área da Educação Inclusiva, capaz de sustentar a práxis pedagógica de futuros professores, que possam intervir no contexto escolar, a partir da compreensão dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, como base da pesquisa que ora se propõe (FRANCO et al., 2017).

Como vimos, tem-se um leque de produção de trabalhos, no entanto, nenhuma das pesquisas abordou a questão dos alunos em suas diferenças, singularidades, em suas diferentes capacidades e diferentes inteligências no contexto escolar. Vale ressaltar que, em uma nova busca com as palavras chave Educação Inclusiva e as diferenças ou as singularidades, no site da Scielo e no Google Acadêmico não foi encontrado nenhum resultado de trabalhos publicados sobre o assunto.

Entendemos que este fato é esperado tendo-se por base que as promulgações e discussões legais e políticas que enfocam o tema tem como elemento direcionador este público alvo da inclusão, no entanto, de acordo com os postulados assumidos neste estudo, e a partir das estatísticas que refletem a situação educacional/escolar do país, é passada a hora de problematizarmos as condições de acesso, permanência e desenvolvimento de alunos, que por ventura estejam sendo excluídos do processo de escolarização (FRANCO et al., 2017).

Assim, como enfoque dessa pesquisa, adotamos as perspectivas de Ropoli et al. (2010) ao defender que os alunos não podem ser categorizados em grupos ou conjuntos definidos por características padronizadas, idealizadas e definidas por uma instituição.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (ROPOLI et al., 2010, p. 6).

Corroborando com a mesma visão, Orrú (2017) diz que é inaceitável a ideia de homogeneização, pois cada aluno aprende do seu jeito, no seu ritmo e em sua singularidade. É inaceitável, ainda, que os professores apliquem os mesmos métodos e a mesma linguagem para a turma toda e consideram que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Na educação inclusiva, alunos e

professores são aprendizes, compartilham conhecimentos, aprendem de diversas maneiras e não se enquadram em resultados padronizados pela escola ou até mesmo pelo professor.

Desta forma, espera-se que essa pesquisa contribua na formação e atuação docente, na problematização da dualidade inclusão x exclusão, que oportunize maior clareza das ideologias das políticas públicas, com ênfase na educação inclusiva que abarca as diferenças e singularidades. Ainda, para a pesquisadora, na continuação de sua função e de sua prática, acredita-se ser possível um novo olhar e novas estratégias na busca de intervenções efetivas na relação aprendizagem e desenvolvimento sob os postulados educacionais inclusivos.

Para tanto, essa pesquisa propõe como **problema de investigação**: Quais são as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na formação docente para a implementação de práticas inclusivas?

Desde o nascimento, o sujeito se apropria dos conteúdos culturais a partir do “outro” e desenvolve suas condutas superiores. Já na escola, para Vygotsky (1988), o professor ou um colega mais experiente assume a função de interlocutor nesse processo, promovendo a aprendizagem como fonte estimuladora de processos internos do desenvolvimento, a partir da inter-relação com as pessoas para depois ser interiorizada pela criança. Pode-se dizer que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e a educação e o ensino são fundamentais no desenvolvimento humano (BARBOSA et al., 2016).

Para Vygotsky (1991) o bom aprendizado é aquele que precede o desenvolvimento humano das funções psíquicas culturalmente organizadas, a partir da interação com pessoas em seu entorno. As funções superiores no desenvolvimento da criança aparecem no nível social, entre as pessoas (interpsicológico) e no plano individual, no interior da criança (intrapsicológico). E, conforme Martins (2011), esse processo ocorre a um só tempo.

É importante ressaltar que as discussões de modelos pedagógicos focados nas respostas dos alunos, como práticas pedagógicas tradicionais, bem como a predominância de discursos sociais demarcadores de desigualdades e exclusão não são capazes de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com diferentes capacidades e singularidades. A compreensão dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sustentadora desse trabalho é a grande contribuição na

questão do desenvolvimento, com foco nas realidades sociais, históricas, pedagógicas e relacionais estabelecidas com todos os alunos.

Frente ao exposto a pesquisa lança como objetivo geral: Compreender de que modo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na formação docente favorecem a construção de práticas inclusivas. E como objetivos específicos:

- a) levantar as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no que se refere à compreensão das singularidades dos alunos;
- b) investigar quais são as significações atribuídas, pelos professores, às diferenças, às diferentes capacidades e singularidades, no contexto escolar;
- c) analisar as contribuições dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural na constituição de práticas inclusivas.

Assim a estruturação teórica e metodológica da presente investigação está organizada em três seções. A “**Fundamentação teórica**” aborda, em seu primeiro tópico – “*Um novo olhar às Políticas públicas: da adversidade à singularidade do aluno*”. Trata-se das questões políticas da Educação e aponta diversos documentos que sustentam a temática da educação inclusiva, tais como a Constituição Federal, de 1988; a Declaração de Educação para todos, de 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e outros. Apesar de existirem essas e muitas outras leis que sustentam a Educação Inclusiva, ainda existem muitos desafios políticos para a análise da singularidade dos alunos em processo de escolarização.

A democratização da educação abre possibilidades de reflexões acerca das diversas políticas públicas existentes. A discussão enfoca que para além das diferentes leis que embasam a inclusão escolar, o debate é central para a revisão e enfrentamento das escolas no combate à exclusão, que ela mesma produz. Sendo assim, é importante um novo olhar que percorra a história das leis promulgadas, que vem refletindo consubstancialmente a questão da educação inclusiva.

O segundo tópico abordado é “*Psicologia Histórico-Cultural: aportes teóricos e metodológicos para a formação docente*”, que aponta as contribuições históricas e filosóficas de dois autores muito importantes para a compreensão dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A PHC está pautada no materialismo histórico-dialético de Marx, e, nele, o homem, como um ser social, é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Assim como a natureza exerce influência sobre o

homem, o homem age e provoca mudanças na natureza em prol de sua existência. Vygotsky também concebe a emoção como um conceito próximo ao que Espinosa chama de afeto.

A teoria histórico-cultural possibilita a compreensão do desenvolvimento humano que ocorre a partir das relações sociais. Vygotsky já dizia que nós só conseguimos nos tornar nós mesmos a partir do outro. O homem social, perpassado pelo desenvolvimento histórico, adquire a capacidade de transformar seus procedimentos para a sua conduta e mudar suas qualidades naturais, desenvolvendo assim, novas formas de comportamento cultural (VYGOTSKI, 1931; 1995). Para tanto, o capítulo aborda alguns conceitos importantes da teoria, tais como a cultura, a mediação, as funções psíquicas superiores e inferiores ou elementares, a linguagem, a fala, o significado, os sentidos e também o interesse da mesma pela discussão educacional e a compreensão social do desenvolvimento humano.

Apresenta a escola como espaço de apropriação dos conhecimentos científicos, por meio da mediação pedagógica e seus significados, a partir das dinâmicas do desenvolvimento: relação social, colaboração e superação, que ocorre na Zona de Desenvolvimento proximal. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, num processo relacional e recursivo entre o aluno e o mundo. Isso só será possível a partir da formação docente com aportes teóricos e metodológicos da psicologia Histórico-Cultural.

Já no último tópico, é apresentada a *“Atuação docente na educação inclusiva: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”* e pretende discutir a educação inclusiva a partir de leituras complexas e, dentre elas, a discussão da formação e atuação docente como eixos de maiores discussões atuais. São abordados modelos de formação tradicionais, a dicotomia teoria e prática e a formação no âmbito continuado. Considera-se importante enfatizar a valorização da docência, a inclusão do professor na inclusão escolar e a prática pedagógica como relação humana. Por fim, são abordados os elementos éticos e sociais que demarcam uma atuação crítica dos professores, alinhada aos pressupostos inclusivos.

A seção **“Pressupostos metodológicos”** refere-se à pesquisa, que ocorreu em uma escola estadual, localizada na área urbana do Município de Alfenas-MG,

sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino - Polo Regional: SRE/Varginha-MG.

A pesquisa proposta sustenta-se pela Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey, e os sujeitos foram estudados em seus movimentos, reações e em seu desenvolvimento histórico, de modo que haja produção do conhecimento e transformação acerca do problema de pesquisa abordado.

Foram participantes da pesquisa 22 professores e 1 vice-diretora, dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e do 6º ano do Ensino Fundamental II. Os instrumentos utilizados na presente pesquisa foram: o questionário de caracterização e as materialidades mediadoras. O Plano de análise das informações realizou-se por meio do levantamento de pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos de significação.

E, por último, na seção de “**Análise e discussões das informações**”, são apresentados os núcleos de significação e os indicadores de análise do estudo: *Desvelando o fracasso da escola x Empoderamento da escola; Representação da realidade x Possibilidades de enfrentamento; Educação Inclusiva x Educação “sem adjetivação”*, que contemplam os elementos de significação expressos pelos participantes em relação aos diferentes aspectos abordados na pesquisa quanto à educação inclusiva.

Por fim, após as considerações finais da pesquisa, são citadas as referências e então apresentados os apêndices e anexos, os quais foram utilizados para a coleta de dados e informações da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sem o apoio de uma concepção educacional atualizada e aberta às diferenças, compatível com ideais e valores que estão sendo defendidos para combater todas as formas de discriminação e de restrições/limitações que atingem determinadas minorias nas escolas e na sociedade em geral, é impossível penetrar no que a inclusão significa para a formação das novas gerações e para o momento em que vivemos todos nós, neste planeta (MANTOAN, 2006, p. 3).

2.1 UM NOVO OLHAR ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA ADVERSIDADE À SINGULARIDADE DO ALUNO

Historicamente, Libâneo, Oliveira e Toshi (2006) fazem menção aos projetos educacionais no Brasil, no período de 1930 a 1937, cujas propostas incluíam transformações qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino e uma escola laica, gratuita e obrigatória.

Ainda segundo o autor, já no período de 1937 a 1945 observa-se uma forma de exclusão educacional. De um lado instituiu-se o ensino secundário às elites e, de outro, o ensino profissionalizante para as classes populares. O acesso ao ensino se dava por meio de exames rigorosos, que acabavam por selecionar os mais capacitados e “tornavam o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2006, p. 143).

Já em 11 de agosto de 1971, com a promulgação da Lei 5.692 houve expansão da escolaridade mínima para oito anos, ampliando a oferta de vagas, porém comprometendo a qualidade oferecida na escola. O acesso era garantido, no entanto, a qualidade comprometida (BRASIL, 2010).

No final da década de 80 foi criada a Constituição Federal de 88 com o intuito de instituir um Estado democrático e com a finalidade de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos em uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 2012).

Esses princípios citados na Constituição estão intimamente ligados à Seção I da Educação, que diz em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante do exposto, cabe à escola garantir esses princípios e fazer valer a lei que, ainda em seu Art. 206, inciso I assegura a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 2012).

A Constituição Federal foi o marco para o debate das condições educacionais no país, no entanto, mesmo sendo promulgada em 1988 ainda vivenciamos os desafios de suas proposições.

Já no contexto mundial, é promulgada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem 1990” sob o princípio “toda pessoa tem direito à educação”. Na época o Brasil vinha enfrentando sérios problemas concernentes ao seu desenvolvimento econômico, social e educacional, tais como o crescimento da população, as ocupações, a violência, os problemas ambientais e outros. Os objetivos principais da Declaração dizem respeito à universalização da educação, no sentido de garantir acesso e equidade, com foco na aprendizagem dos alunos, expansão da educação básica para todos, promoção de ambiente adequado à aprendizagem e fortalecimento de alianças para que os objetivos sejam alcançados.

As informações acima são de políticas afirmativas, o que já indica que a educação não foi para todos. É importante problematizar que apesar do princípio da declaração ser “toda pessoa tem direito à educação”, mais de 20 anos se passaram, porém a educação brasileira ainda não progrediu no quesito da garantia de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e não foi constatado o direito à qualidade da educação, no sentido de atender as diferenças, as diferentes capacidades, as singularidades, em contextos de aprendizagem escolar.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem enfatiza que o maior desafio da educação básica é garantir a equidade e reduzir as desigualdades que ainda são visíveis na educação. Nesse sentido, é imperativo promover uma educação de qualidade para todos, sem exceção, atingindo as crianças pobres, que vivem nas ruas e até mesmo sendo exploradas no trabalho infantil, crianças da periferia, da zona rural,

marginalizadas, das diferentes raças, enfim, àquelas que são discriminadas pela posição social que ocupam, sem falar de todo e qualquer tipo de deficiência (UNESCO, 1990).

Os aspectos pontuados no documento impactam a educação, principalmente, em países em desenvolvimento como o Brasil. Os elementos supracitados tem se configurado como obstáculos e não tem contribuído para o avanço no campo da educação, impedindo que as pessoas tenham uma educação com qualidade, que favoreçam tomar decisões e participar ativamente das questões do país.

A Educação básica, como o próprio nome diz, é a base para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano e abre possibilidades de evolução concernente à educação e capacitação. Toda criança, jovem ou adulto tem o direito de aprender a ler, escrever, resolver situações problemas, a adquirir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que são conteúdos básicos da educação (UNESCO, 1990).

E assim, as discussões do tema da Educação Inclusiva no Brasil começaram a despontar, particularmente, nos anos 90, em debates, pesquisas, nas escolas e seus profissionais e pais de alunos. Cabe ressaltar que as discussões foram fortemente amparadas por documentos internacionais, que firmam a necessidade de um compromisso mundial com os processos de escolarização das crianças, jovens e adultos como condição para o desenvolvimento de uma nova sociedade (MAZZOTTA; SOUZA, 2000). Segundo os autores a escola é um espaço público de grande importância na construção da cidadania, no sentido de atender a diversidade dos alunos, uma escola aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo.

O que evidenciamos é que após as propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, o Banco Mundial patrocinou a educação de diversos países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. No entanto, uma das propostas para as escolas resume-se em atender as necessidades mínimas de aprendizagem e estabelecer-se como espaço de acolhimento social e de convivência (LIBÂNEO, 2012).

Ainda segundo o autor, em sentido metafórico, aos alunos é oferecido um kit de sobrevivência, acompanhado por conteúdos de aprendizagem, com ênfase nas habilidades e capacidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho como um kit de habilidades para a vida. A formação de professores também vem acompanhada de um kit de sobrevivência, com formação rápida, à distância, em forma de

treinamentos práticos e técnicas para formar um professor tarefeiro, sem preparo adequado e, conseqüentemente mal remunerado, humilhado e frustrado com a profissão.

Ao oferecer o mínimo de aprendizagem aos alunos e o mínimo de formação aos professores não se atinge a qualidade da educação tão propalada pelas leis. Da mesma forma, a escola não deve se configurar, como um espaço privilegiado de relações sociais, mas sim, como um espaço que garanta a aprendizagem de todos.

Ainda neste contexto político, a Declaração de Salamanca, 1994, convoca governos e organizações para aderirem a esse compromisso e investirem recursos financeiros no setor da educação, na formação de professores para atender todas as crianças. Agindo dessa forma, será dado o primeiro passo que sustenta o princípio da Educação Inclusiva: professores e crianças atendidas em suas necessidades.

Uma escola capaz de atender todas as crianças, em suas individualidades é aquela que utiliza uma Pedagogia inclusiva, combate a discriminação e acolhe a todos, indistintamente. O resultado é um sistema educacional eficiente e eficaz, que oferece educação para todos e contribui na formação de uma sociedade também inclusiva.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p. 4).

É preciso quebrar esse paradigma e assumir novo compromisso com uma educação inclusiva, que reduza as taxas de reprovação, advinda de uma educação de baixa qualidade e garanta melhores desempenhos escolares para todas as crianças (UNESCO, 1994).

Mais uma vez a política fala de uma educação de qualidade que ainda não se concretizou na perspectiva da educação inclusiva, pois ainda não foi capaz de atender os alunos em suas diferenças, em suas capacidades e singularidades.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Se o documento relata que diversos países demonstram uma experiência positiva quanto à educação inclusiva, o Brasil está caminhando nessa direção e já

avançou nas leis que amparam o aluno com deficiência, sendo necessário o avanço em leis que ressaltam as singularidades.

Houve sim, um salto qualitativo na educação com a criação do Fundef – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, que destina recursos para o Ensino Fundamental, incluindo a valorização do Magistério. A LDB 9394/96 propõe a aplicação de recursos para cada aluno, assegurando-o um ensino de qualidade. “Ocorre, todavia, que a demanda pelo ensino escolar nos diversos níveis e modalidades é crescente, e a qualidade pretendida requer ampliação dos recursos a serem destinados à educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2006, p. 197). Esta alteração demanda o investimento na formação, nos recursos e materiais, o que exige um compromisso político e financeiro do país.

A democratização da educação abre possibilidades de reflexões acerca das diversas políticas públicas existentes. Na perspectiva de Souza (2006) é impossível falar de políticas educacionais sem pensar no cotidiano escolar. Segundo a autora é preciso pensar a escola a partir das relações estabelecidas, como as leis são apropriadas pelos seus agentes e “transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto em prática política” (SOUZA, 2006, p. 232).

Os discursos políticos apresentam quantitativamente os projetos destinados à Educação, porém na realidade, muitas vezes, estão longe de registrar as transformações, principalmente no quesito da educação inclusiva. Ainda em consonância com a autora, o discurso aborda as questões da democratização, de expansão de vagas, de flexibilização das séries e do processo aprendizagem, entretanto, há uma distância entre a intenção e a realidade, e as dificuldades de implantação das reformas educacionais pedagógicas são muitas.

Muitas vezes as leis são criadas para garantir o acesso de todos, porém o que se vê é um descaso do Estado frente à garantia de desenvolvimento dos alunos, já que muitas vezes priorizam o mercado de trabalho e o capital, em uma falsa ideia de desenvolvimento econômico do país por meio da educação, ofertando formação para uma população minimamente qualificada que atenda ao mercado.

Mediante as estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, constatou-se que as taxas de reprovação e abandono por série, na rede pública, revelam diferenças marcantes entre o ensino fundamental e o ensino médio. É

preocupante a alta taxa de reprovação no 3º ano, etapa final do ciclo de alfabetização e também as altas taxas nas séries iniciais tanto do Ensino Fundamental II quanto do ensino médio, da rede pública de ensino. “Observa-se que apesar dos alunos das redes pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na rede pública é consideravelmente superior” (BRASIL, 2017, p. 21).

Entre os anos de 1994 e 2017 a situação da educação continua a mesma. As taxas de reprovação, ao invés de caírem, continuaram crescendo. É possível concluir que não houve avanço na educação, quanto ao desenvolvimento qualitativo dos alunos, que continuam sendo submetidos a uma educação excludente.

Em uma vertente crítica, Libâneo (2012) também problematiza o dualismo perverso da escola pública brasileira. De um lado, a escola do conhecimento para os filhos dos ricos, pautada nas tecnologias e na aprendizagem e, de outro lado, a escola do acolhimento social para os pobres, com a missão de assisti-los e apoiá-los em relação aos aspectos sociais.

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Souza (2006) aponta que é comum aparecer no discurso das políticas públicas a incumbência que a escola tem de assumir o papel social da família, que não dá conta mais de educar as crianças, no sentido de suprir as carências culturais e sociais. Muitas políticas concebem a escola como um espaço de socialização, um espaço familiar para a criança. A autora faz uma crítica contundente a esse tipo de política que garante acesso e permanência à escola, porém não garante conhecimentos aos alunos para a sua formação integral.

Defender os postulados da educação inclusiva é contemplar a discussão de inúmeros alunos que são rotulados, marginalizados, privados de muitos benefícios, excluídos pela escola e pela sociedade e reprovados várias vezes, com baixa autoestima e acabam sendo vítimas da família, da escola e da situação de pobreza em que vivem (MANTOAN, 2003).

As soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar. Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu (MANTOAN, 2003, p. 18).

Ribeiro e Bezerra (2013) concordam com o exposto supracitado.

Nesses espaços institucionalizados, quando há práticas inclusivas, em muitos casos, como se apresentam as escolas comuns atuais, pode-se notar a segregação e hierarquização de acordo com as limitações, rendimento, comportamento e dificuldades dos alunos, sem que isso resulte em um acompanhamento pedagógico e práticas didáticas mais efetivas para o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos sujeitos. Desse modo, com a precarização e muitas vezes inexistência de recursos e estruturas adequados, contribui-se para a reprodução das desvantagens, discriminação, pobreza e descaso, observando-se, em decorrência, segregação, privação e extermínio. Tal situação permanece como o principal entrave para a (trans)formação de uma nova sociedade, esta pautada na formação humana para a liberdade e para o pleno desenvolvimento do homem, tanto como ser genérico, como em sua individualidade (RIBEIRO; BEZERRA, 2013, p. 7).

O acesso à educação é um desafio ao poder público e demanda uma boa infraestrutura e recursos capazes de atender os alunos. Para que esses alunos permaneçam na escola e avancem são necessários investimentos que estejam relacionados aos fins da educação. O processo de ensino e aprendizagem se concretizará com bons professores, alunos motivados e outros fatores nem sempre passíveis de redução a números. “A educação é uma atividade que envolve interação entre pessoas e muda vidas; por isso mesmo, configura-se como um empreendimento essencialmente humano” (BRASIL, 2014, p. 58).

No entanto, as reformas educacionais apontam o despreparo dos professores entre os obstáculos mais propalados na concretude de uma educação inclusiva, uma vez que os professores estranham aquele aluno que não está dentro do padrão do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005), os entrevistados apontam que o despreparo vem da formação inicial, que pouco aborda a respeito da educação inclusiva. Já outros professores justificam o despreparo, ressaltando o grande número de alunos em sala, dificultando uma educação de qualidade.

Na visão de Lima e Cavalcante (2010) a escola é, comumente, um espaço segregador, que utiliza a lógica de que alunos semelhantes devem se agrupados entre si, não havendo espaço para aqueles que possuem alguma deficiência, negando os seus direitos. Desse modo, configura-se como um ambiente em que a “mudança de paradigmas, implica no olhar para si e para o mundo sob outro ângulo,

basicamente, em lidar com as diferenças” (LIMA; CAVALCANTE, 2010, p. 5). E ainda, “a base da inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética” (LIMA; CAVALCANTE, 2010, p. 8).

Atualmente, a formação e atuação docente são eixos de maiores discussões no cenário educacional, ressaltando-se a formação de professores nos pressupostos inclusivos, que demanda leituras complexas sobre a temática da educação inclusiva. Nessa perspectiva, Freitas (2006) menciona a necessidade dos professores em formação ou atuantes “rever os referenciais teórico-metodológicos que alicerçaram na distinção entre educação especial e geral” (FREITAS, 2006, p. 166).

O importante é que as políticas avancem no sentido de garantir mais recursos pedagógicos, materiais, financeiros e também recursos em formação docente. Não dá para ensinar todos do mesmo jeito, existem escolas, que insistem na manutenção homogênea, nas práticas homogêneas e continuam fazendo a mesma coisa. Não dá para culpabilizar somente o aluno, como muitas vezes tem sido feito. Sendo assim, cabe ao governo investir recursos no setor educacional para viabilizar a qualidade que se pretende.

É necessário discutir que, para além das diferentes leis que embasam a inclusão escolar, o debate é central para a revisão e enfrentamento das escolas no combate ao fracasso escolar, que ela mesma produz. Sendo assim, é importante um novo olhar que percorra a história das leis promulgadas, que vem refletindo substancialmente a questão da educação inclusiva. Os dilemas da educação brasileira fazem parte de um projeto político e social – isso inclusive justifica a proliferação das leis sem a alteração da base – como, por exemplo, a lei de cotas sem a alteração da base educacional. Sendo assim, enquanto a transformação não for estrutural precisaremos de leis “paliativas”.

O que temos visto e testificado é uma sociedade do conhecimento para poucos, ou seja, uma sociedade excludente. A história é cíclica. Independente do estilo de governo e das políticas adotadas, o alvo tem sido a exploração do gênero humano menos favorecido. Para o Estado, essa política é interessante, já que inviabiliza o questionamento da população sobre tais situações, que continua como massa de manobra.

Para Sawaia (2001) a sociedade está permeada pela perpetuação do sofrimento ético político, da desigualdade social, da injustiça e da exploração.

(...) o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social, de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade (SAWAIA, 2001, p. 54).

Quando o Estado deixa de questionar o sofrimento daqueles que são excluídos da sociedade, quando não considera a exclusão pelas emoções, pela afetividade dos que a vivem, acaba por excluir de suas propostas a ideia de humanidade e as políticas acabam sendo pura abstração (SAWAIA, 2001).

Nas análises de Libâneo (2012) as políticas possuem cunho sócio-político, de caráter econômico que relegam análises pedagógico-didáticas a um segundo plano. Consideram que a socialização é importante, porém não deve suplantiar a função da escola de oportunizar acesso à cultura e à ciência historicamente acumuladas pela humanidade. No entendimento de Leite (2011), há também uma visão parcial dos profissionais da escola sobre a inclusão, restrita no sentido da socialização, sem se importar com os aspectos curriculares. Essa visão pode acabar por acentuar os princípios de uma escola inclusiva restrita apenas às intenções e ao discurso.

Nas palavras de Roldão (2013) a escola, como instituição histórica, representa o local de transmissão dos saberes sistematicamente construídos, o currículo. Conforme as demandas da clientela, o conteúdo do currículo não deve ser o mesmo para todos e faz-se necessário entendê-lo não a partir de uma visão naturalista e enciclopedista, que engessa esses saberes em um formato simplificado, mas sim, a partir de uma visão de “natureza sócio-histórica do currículo: Ensinar e aprender o quê? Por quê e para quê?” (ROLDÃO, 2013, p. 131).

Portanto, o currículo deve ser construído e pensado dentro de um projeto que leve em conta a realidade e a participação dos atores concretos, que privilegiem uma orientação estratégica do processo de ensino e aprendizagem com definições claras para que os alunos se apropriem efetivamente dos saberes das diversas áreas do conhecimento curricular (ROLDÃO, 2013).

O currículo que tem sido apresentado e trabalhado nas escolas é demasiado estruturado e acaba por amordaçar o desenvolvimento do aluno e do professor, já que tanto um quanto o outro precisam cumprir e dar conta de tudo que é proposto, tornando esse currículo excludente. Essa estrutura de currículo, baseada em teorias reprodutivistas e tradicionais não combina com as perspectivas da educação inclusiva, nem mesmo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Neste sentido, a garantia do direito ao acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos na escola demanda a revisão das práticas e organizações escolares, independentemente da “população” às quais as leis se referem. Para Mantoan (2003) é preciso recriar o espaço escolar a partir do eixo norteador “ensino para todos”, por meio do diálogo, da cooperação, da solidariedade, da criatividade, da criticidade por parte de todos os envolvidos com a escola e promover a formação dos professores para atuarem por meio de uma proposta inclusiva, sem exceções, para “garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência” (MANTOAN, 2003, p. 33).

Recriar os espaços significa não ser seriado, não adotar os estilos de avaliação classificatória; recriar não é adaptar, muito menos remendar, e sim, partir das demandas das crianças. É recriar as concepções e despir-se de paradigmas sobre o processo de ensinar e de aprender (ORRÚ, 2017).

Pensando nisso, a avaliação, como um elemento de reflexão de práticas inclusivas, deve ser vista como um instrumento importante para repensar o processo de ensino e de aprendizagem e para retomada e novas intervenções para todos os alunos, nas suas diferenças e singularidades.

Consoante Luckesi (2011), a avaliação é o ponto de partida para a realização das intervenções. Se a avaliação se configura apenas como classificatória e seletiva, contribuirá para a tão rechaçada exclusão, uma vez que os alunos que obtém uma pontuação mínima são incluídos e os que não atingem certa pontuação ou classificação são excluídos do processo ensino-aprendizagem. Uma avaliação inclusiva acolhe o aluno com defasagem na aprendizagem e oferece suporte e auxílio para que possa superá-la.

Para Freitas (2006), a avaliação da aprendizagem, longe de se constituir como mecanismo de seleção e verificação de sucessos e fracassos, deve ser vista como uma estratégia de revisão e aprimoramento das práticas educativas e da prática docente. Leite (2011) concebe a avaliação como um processo de reorientação dos processos pedagógicos, graduação do ensino, ajustamento aos ritmos e aprendizagens dos alunos.

A avaliação da aprendizagem deve servir como impulso para novas aprendizagens, a partir do momento em que ela seja vista como um processo crítico e reflexivo. Na proposta de educação inclusiva, o foco da avaliação deve estar posto

nas estratégias utilizadas pelo professor para o aluno aprender. Sendo assim, os instrumentos de avaliação devem ser adaptados, assim como ocorre com a adaptação de outros recursos pedagógicos no processo de ensino dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (CARNEIRO, 2012).

Segundo Gomes (2010) não nos restam dúvidas que o sucesso dos postulados inclusivos também demanda a necessidade de um espaço formativo permanente na escola para todos os profissionais. A autora entende que somente a partir de um espaço profícuo de discussões é que novas compreensões quanto à temática da educação inclusiva, como uma ação transformadora da escola, que demanda a revisitação das funções escolares, da representação da docência, do reconhecimento dos processos de desenvolvimento dos alunos, entre outros elementos, é que poderá ser efetivada a democratização da educação nas escolas, a partir de novos aportes teóricos e metodológicos da formação e atuação.

Como se pode concluir, o debate da educação inclusiva está alinhado às leis educacionais, às questões sociais, à escola, ao currículo e às práticas. Somente por meio de estudo e formação docente é possível rever os paradigmas e caminhar para novas ações que possam gerar transformação da educação, principalmente quanto à temática da Educação Inclusiva.

2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O debate dos elementos filosóficos marxistas³ são fundantes a Psicologia Histórico-Cultural. “O psicólogo bielorusso Vygotsky propôs o início da construção de

³ Karl Marx nasceu no dia 5 de maio de 1818 em Trier, na Alemanha e faleceu em 14 de março de 1883, em Londres. Iniciou o curso de Direito, aos 17 anos e logo depois acabou transferindo para a universidade de Berlim, onde concluiu o curso de Filosofia. Fez o seu doutorado em filosofia, em 1841 e defendeu a tese sobre os filósofos materialistas da antiguidade, Demócrito e Epicuro. Marx e Engels se encontraram em 1842 e a partir daí surgiram debates sobre suas ideias e posições políticas e filosóficas. Tiveram uma experiência com o movimento operário, a partir da qual surgiu a concepção materialista histórica, de cunho dialético. O debate de tais postulados contribuiu sobremaneira para a Psicologia Histórico-Cultural, ao favorecer uma análise com enfoque principalmente a classe trabalhadora, fornecendo um instrumento importante para o entendimento das facetas sociais e da luta de classes, no sentido de compreender a sociedade capitalista e suas contradições (SIQUEIRA; FERREIRA, 2011).

um sistema psicológico abrangente e declaradamente sedimentado sobre o referencial filosófico marxista (SOUZA JÚNIOR et al., 2010, p.120).

Para Martins (2013) a Psicologia Histórico-Cultural está pautada no materialismo histórico-dialético, o marxismo e, nele, o homem, como um ser social, é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. O materialismo, como traço importante nessa psicologia, aponta que todo comportamento humano é composto por uma série de movimentos e reações e munido das propriedades da existência material. O método dialético considera que os processos psíquicos estão diretamente ligados a todos os demais processos que ocorrem no organismo e estão subordinados às mesmas leis a que está o restante na natureza (VYGOTSKY, 2010).

O princípio do materialismo dialético é o estudo histórico de todos os fenômenos como processos em movimento e em mudança. Assim como a natureza exerce influência sobre o homem, o homem age e provoca mudanças na natureza em prol de sua existência. Não se trata de uma polarização cristalizada (VYGOTSKI, 1991).

Segundo Duarte (2013) a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria sobre o movimento dialético que existe entre a atividade humana objetivada a partir dos conteúdos da cultura material e não material e a atividade que o sujeito realiza por serem seres sociais, que incorporam à sua vida as objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.

De acordo com Martins (2013) a realidade é produzida na e pela ação do homem junto à natureza, desse modo, é a vida que determina a consciência e não o oposto. Ou seja, “[...] a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervir nela” (MARTINS, 2013, p. 274).

Marx concebia o ser humano como o conjunto das relações sociais. Vygotsky compartilhou de suas ideias ao adotar a mesma visão materialista dialética do homem e da natureza, ao afirmar que o ser humano é produto das relações sociais, essas são a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (BARBOSA et al., 2016).

A lei geral para Vygotsky (1929) aponta primeiramente um meio de influência sobre outros, depois sobre si. É por meio dos outros que nos constituímos e nisso

consiste todo o processo de desenvolvimento cultural. Tudo o que é interno, em relação às funções psicológicas superiores, já foi externo.

Em ambos os processos, o de transformação da natureza e do próprio ser humano, o desenvolvimento pode ser caracterizado como um movimento no qual as transformações ocorrem de início na forma do em si, passando depois a se realizarem como transformações para si (DUARTE, 2013, p. 25).

A lei geral do desenvolvimento versa que tudo que está no sujeito esteve antes no social. Embora Vygotsky utilize o termo primeiro no social e depois no sujeito, segundo Friedrich (2011), outras leituras como a de Martins (2011) apontam que o correto é afirmar que está a um só tempo, no sujeito e no social.

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (*trans*) *forma* por apropriação da cultura (MARTINS, 2011, p. 212).

Outro aporte presente na configuração teórica de Vygotsky é a filosofia de Espinosa⁴, autor do conceito afeto. “A importância que atribui à Filosofia o leva a recomendar que a Psicologia abra-se ao diálogo com ela. Sua teoria das emoções está diretamente vinculada à filosofia espinosana” (SAWAIA, 2000, p.4).

Para Sawaia (2000), Vygotsky concebe a emoção como um conceito próximo ao que Espinosa chama de afeto. Sendo assim, os afetos são afecções que se apresentam nas relações estabelecidas com o outro. “São modificações, pois envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada, neste sentido há afecções boas e más” (SAWAIA, 2000, p. 13). Segue-se que das afecções boas emergem a alegria e as más afecções geram tristeza, as duas grandes constituintes afetivas do homem.

Ainda de acordo com Sawaia (2000) o objetivo de Vygotsky ao escrever sobre emoção é “rever a metodologia e superar a epistemologia dicotômica da Psicologia, que separa mente de corpo e intelecto de emoção” (SAWAIA, 2000, p. 3). Visava ainda criar uma Psicologia Geral que superasse as cisões existentes nas teorias dominantes na época, no sentido de substituir a causalidade monista pela dialética. Eis o ponto principal da teoria da emoção. “Nesse processo dialético permanente, é

⁴ O filósofo holandês Benedictus Espinosa, judeu de origem, nasceu no dia 24 de novembro de 1632, em Amsterdã. Conheceu as obras de Descartes, por meio das quais declarou que o seu conhecimento em Filosofia emanava delas e que não se deve aceitar as coisas como verdadeiras sem que tenham sido provadas anteriormente por sólidas razões (FRAGOSO; LIMA, 2016).

preciso atentar para um elemento que se encontra na base do desenvolvimento humano: a afetividade” (BERNARDI; SOUZA, 2011, p. 2).

Com base em tais pressupostos, Vygotsky considera que o desenvolvimento cultural ocorre durante toda a vida do sujeito. Filogeneticamente falando, o homem pertence a uma espécie que surgiu na terra há mais ou menos 150 mil anos atrás, o *Homo sapiens*. Já na constituição ontogenética, “cada homem se constitui como membro da espécie, de seu tempo, de sua sociedade, de sua cultura” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 63). Na sociogênese é possível verificar como se deu o processo de socialização dos *Homo sapiens*, como eles utilizavam os instrumentos e conseguiam modificar a natureza e como utilizavam os signos para a comunicação entre eles e como era o planejamento e a regulação da conduta própria e da conduta do outro. Vygotsky também concebeu um quarto desenvolvimento, o microgenético, referindo-se às maneiras como ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em um determinado tempo, local e cultura. Assim, o homem só se torna homem a partir do processo de humanização, decorrente na e da interação com os outros seres humanos (DAVIS; OLIVEIRA, 2010).

Vygotsky já dizia que nós só conseguimos nos tornar nós mesmos a partir do outro. Segundo Vygotsky (1995, p. 103) “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros...”.

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência socio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão-se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se com objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento, o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016).

Para Vygotsky (1929) todo o cultural é social e todas as funções superiores constituíram se na ontogênese, não biologicamente, mas socialmente, a partir de relações interiorizadas de ordem social, ou seja, sua composição, origem e função são sociais.

É do desenvolvimento ontogenético que deriva a afirmação de que o homem só se hominiza no contato com o humano. A constituição de formas mais elaboradas de se relacionar com o mundo perpassa por uma intensa atividade do sujeito, em uma relação entre sujeito e social, externo e interno, em que estas formas são apropriadas e singularizadas.

Para Vygotsky (2010) é importante salientar que o meio, por seu caráter variável e dinâmico, é modificado ao longo da vida. À medida que o sujeito vai crescendo, seu mundo se expande a partir das relações que estabelecem com novas pessoas ao seu redor.

A cultura também modifica e eleva a novos níveis o comportamento e as atividades das funções psíquicas. O homem social, perpassado pelo desenvolvimento histórico, adquire a capacidade de transformar seus procedimentos para a sua conduta e mudar suas qualidades naturais, desenvolvendo assim, novas formas de comportamento cultural. O desenvolvimento cultural é um processo relacionado ao desenvolvimento psicológico que acontece durante todo o desenvolvimento histórico da humanidade (VIGOTSKY, 1931).

A cultura é o conjunto das produções humanas, impregnadas de significação, nas quais o homem se apropria e passa a dizer sobre elas. A porta de acesso da criança ao universo cultural é a cultura e a sua apropriação é realizada por meio de um dos sistemas semióticos, a linguagem, que ocorre por dupla mediação, a dos signos e do outro, que detém a significação (SIRGADO, 2005).

Na verdade, o que favorece o processo de desenvolvimento é a mediação, um processo pleno para Vygotsky. Para Martins (2011), muitos leitores não marxistas utilizam o conceito mediação como ponte ou ligação entre as coisas. Vygotsky define mediação como interposição capaz de provocar transformação, já que carrega uma intencionalidade construída socialmente e gera desenvolvimento. “O conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas” (MARTINS, 2011, p. 41).

Além da mediação, Vygotsky usa o método instrumental em Psicologia para investigar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É por meio dos instrumentos psicológicos que o homem é capaz de exercer a influência sobre si mesmo, de se autorregular e autocontrolar. Assim, um instrumento psicológico é uma adaptação artificial, de natureza social com a função de controlar os próprios comportamentos psíquicos e dos outros. Temos a linguagem, as várias formas de contar e de calcular, os mapas, os esquemas, os diagramas, as obras de arte, a escrita, os símbolos algébricos, que são adaptações artificiais para controlar os processos psíquicos (FRIEDRICH, 2011).

Para a autora, o desenvolvimento ocorre quando o homem utiliza os instrumentos psicológicos como controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais. Os instrumentos psicológicos estão subordinados à uma atividade mediatizante, na qual o homem não age diretamente na natureza e sim, ele deixa a natureza agir sobre a natureza, na qual os objetos trabalham uns sobre os outros e produz transformação. Diferente da ação mediatizada em que o homem utiliza um objeto, como no caso, uma furadeira para furar uma parede, agindo fisicamente sobre a natureza.

A psicologia concreta demonstra seu interesse pelos instrumentos como meios que o sujeito usa para desenvolver seu pensamento, controlar suas ações, seu juízo e sua memória. Os instrumentos são os meios pelos quais o homem utiliza entre ele e seus processos psíquicos para produzir um resultado desejado. Ele é sujeito e objeto da ação. “Poder-se-ia dizer também que o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade da atividade mediatizante no plano psicológico” (FRIEDRICH, 2011, p. 31). É preciso ficar claro a diferença entre instrumento e signo.

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vigotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito (MARTINS, 2011, p. 42).

Sirgado (2005) menciona três ideias importantes, sendo elas: a união do signo/palavra e da ação prática modifica de forma radical a relação entre o homem e a natureza; a presença do signo na ação prática é mediada pelo outro, porque a palavra antes de ser própria vem do outro, pela mediação social. Por fim, a autodeterminação e a capacidade de controlar as ações ocorrem por meio da ação prática do signo/palavra como controle social exercido primeiramente pelo outro.

Aqui está formulada a compreensão da interiorização extremamente importante para toda teoria histórico-cultural como, antes de tudo, a passagem das formas sociais das relações entre as pessoas (plano intersíquico) para as formas individuais da atividade psíquica (plano intrapsíquico), – compreensão que diferencia a posição de Vygotsky (VYGOTSKY, 1929, p. 41).

A teoria histórico-cultural possibilita a compreensão do desenvolvimento humano que ocorre a partir das relações sociais, dialeticamente. Assim, é importante

esclarecer um elemento tão importante da teoria que se refere às funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores não são estruturas naturais e sim construções que se estabelecem nas relações entre as pessoas, por meio de estímulos do outro, no plano social. Para Vygotsky o homem é a personalidade social, cujas funções psicológicas são construídas pela estrutura social, a partir das relações sociais, no coletivo. Vygotsky (1931) aponta que as funções mentais superiores só podem ser entendidas a partir de um estudo sociológico porque são o produto do desenvolvimento social e do comportamento não-biológico.

O estudo do desenvolvimento das funções superiores deve ser realizado a partir das raízes pré-históricas das funções elementares que são de ordem orgânica e biológica. As duas formas culturais básicas do comportamento do bebê se resumem no uso de ferramentas e na linguagem humana, que por si só ocorrem no desenvolvimento pré-histórico da cultura. Isso quer dizer que as funções elementares são a base do entendimento da história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, portanto, indissociável da função elementar (VYGOTSKY, 1931).

Existe uma ligação entre as etapas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores com um novo nível de evolução do cérebro. Cada nova fase no desenvolvimento de funções mentais superiores corresponde à construção de um novo nível no sistema nervoso central. No processo de desenvolvimento histórico as funções psicológicas elementares apenas se modificam, já as superiores, como o pensamento verbal, memória lógica, formação de conceito, a atenção voluntária e outras, alteram significativamente sob diversos pontos de vista (VYGOTSKY, 1931).

Para Vygotsky (1995) a linguagem, um instrumento psicológico tão importante, é o salto qualitativo da espécie e nos diferencia dos animais. Pensamento e linguagem caminham juntos. É um processo ativo, primeiro a fala é externa e depois é interiorizada (em momentos de difícil solução aparece a fala externa).

“El language, sin embargo, es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad. Por ello, la historia de la personalidad particularmente instructiva y el paso de funciones sociales a individuales, de fuera hacia dentro, se manifiesta aquí con especial evidencia. No en vano Watson considera que hay un diferencia esencial entre a linguagem interna y el externo ya que el primero sirve para las formas de adaptación individual y no social” (VYGOTSKY, 1995, p. 101).

Para o autor existem três formas básicas do desenvolvimento das funções da linguagem: primeiro, a palavra deve ter um sentido, deve relacionar-se com o objeto; segundo, deve existir um nexos objetivo entre a palavra e aquilo que ela significa e terceiro, esse nexos deve ser usado de modo funcional pelo adulto como meio de comunicação com a criança e somente depois a palavra terá sentido para ela.

“La palabra debe poseer, ante todo, um sentido, es decir, debe relacionarse com el objeto; há de existir um nexos objetivo entre a palabra y aquello lo que significa. Si no existe este nexos, la palabra no puede seguir desarrollándose. El nexos objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Tan sólo después la palabra tendrá sentido para el próprio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el próprio niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto com el niño se convierten más tarde em funciones psíquicas” (VYGOTSKY, 1995, p. 103).

Consoante Vygotsky (2010) a fala é um construto da humanidade ao longo do desenvolvimento histórico. O ser humano domina a fala de acordo com as leis históricas do desenvolvimento e da interação com a forma ideal.

Ainda, segundo Miranda (2005), os sentidos são produzidos a partir do caráter interlocutório que possui. Como elemento que compõe o repertório da língua, as palavras transmitem significados socialmente instituídos, ao longo da história dos povos, permitindo a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade linguística. E assim, na sua articulação no ato da enunciação, elas possibilitam a ocorrência de vários sentidos, em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas em que ocorre a interlocução. Para Vygotsky o significado se apresenta na história de um povo ou comunidade linguística e o sentido está ligado à história pessoal dos sujeitos falantes.

Vygotsky defende a ideia de reconstrução e reelaboração de significados, ou seja, a criança reconstrói aqueles que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. Essa constante recriação da cultura é a base do processo histórico, sempre em movimento (MIRANDA, 2005, p. 12).

Ainda, para Vygotsky (1929) o significado da palavra é uma modalidade do signo geral. O signo linguístico ou palavra compõe de três elementos, a saber, um sinal sonoro ou visual é emitido, passando para o referente material ou imaterial, concreto ou abstrato, levando ao significado, que é traduzido na relação que o primeiro representa o segundo e que define a sua natureza, dado pela própria língua, o significado das palavras.

Com base em todos os elementos supracitados da teoria histórico-cultural, segundo Vygotsky, o papel crucial da escola é desenvolver nos alunos os conceitos

científicos. Os conceitos cotidianos não necessitam de uma instituição formalizada para ser formado, uma vez que a aquisição se dá na comunicação entre as pessoas as quais convivem, a partir de atividades práticas informais. Os conceitos cotidianos são a base para o estabelecimento dos conceitos científicos, ao passo que o segundo se forma a partir do primeiro. Exemplificando, temos uma criança que utiliza o conceito flor, como uma generalização, porque ainda não consegue definir os conceitos rosa e tulipa. Para essa criança, tudo é a mesma coisa, apresentam as mesmas características, tudo significa flor. Mais adiante, já de posse dos conceitos cotidianos, começa a compreender, a partir do signo/ palavra, os conceitos científicos, que devem ser ensinados na escola (FRIEDRICH, 2011).

Para Friedrich (2011) a utilização voluntária de um conceito, ou seja, quando faz algo voluntariamente é porque ela foi tomada pela consciência daquele conceito e, por isso, é capaz de dominar o conceito ou a tarefa e poder fazer. Antes de entrar para a escola a criança já possui um aporte de alguns conceitos cotidianos, porém a escola é capaz de transformá-los em conceitos científicos.

Percebe-se a necessidade de mencionar um conceito importante na teoria vygotskyana – a Zona de Desenvolvimento Proximal, como uma das estratégias importantes no processo de educação inclusiva. Para Vygotsky (1996), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Vygotsky enfatizou a questão da colaboração externa ou participação colaborativa de outra pessoa ou do par mais experiente como promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Isso torna o papel do professor ainda mais importante, no sentido de identificar o desenvolvimento real do sujeito, planejar e realizar mediações com qualidade na promoção da aprendizagem. Não basta apenas apontar o que a criança é capaz de realizar sozinha, mas sim, fornecer elementos para que aquilo que está prestes acontecer possa transformar-se em aprendizagem e desenvolvimento (MARTINS, 2011).

Por isso, a proposição de Vigotski segundo a qual o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades (MARTINS, 2011, p. 224).

A zona de desenvolvimento proximal são todas as atividades desenvolvidas com a ajuda do outro, seja dos pais, dos professores ou um colega mais experiente que já tenha alcançado a habilidade requerida. A ZDP ocorre quando a criança interage com outras pessoas de seu convívio. A aprendizagem ocorre na interação entre a criança e as pessoas a sua volta, fazendo com que sejam despertados diversos processos de desenvolvimento interno (VYGOTSKY, 1934/2008).

A identificação da ZDP pode favorecer ao professor a construção de práticas que possibilitem a apropriação dos conteúdos que se quer ensinar. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta apropriação.

Sendo assim, Facci et al. (2010) defendem uma formação alinhada às tendências críticas como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase na compreensão de uma escola que possibilite a apropriação do conhecimento científico, que contribui para que os alunos se apropriem desse conhecimento para a transformação.

2.3 ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que precisa fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades” (MANTOAN, 2003, p. 35).

Pensar a Educação Inclusiva é um modo de revisitar a educação e a escola em uma perspectiva complexa. Segundo Gomes e Rey (2007) é necessária a mudança de paradigmas das escolas no sentido de reconstruir a educação e o processo educativo de forma inclusiva, capaz de promover a mudança no macro sistema social.

Uma das formas para a ocorrência dessa mudança começa com a formação de professores, pautada na temática da Educação Inclusiva. Mas, como poderá ocorrer essa mudança, já que muitos professores trazem uma bagagem histórica, cultural e social, com uma experiência arraigada em práticas tradicionais, sem

atentar para uma educação que deve ser ofertada a todos os alunos, respeitando-se as diferenças e singularidades?

Ao compreender a subjetivação como um processo definido por configurações subjetivas emergentes no espaço social em que as pessoas compartilham as práticas sociais em seu interior (GONZALEZ REY, 2012) é possível que haja transformação nas práticas dos professores em prol da educação inclusiva.

[...] o indivíduo como produtor de sentidos subjetivos e de espaços próprios de subjetivação nos diferentes momentos de sua vida é um elemento inseparável para a compreensão das suas representações sociais. Esse indivíduo aparece como portador de uma subjetividade de base histórico-cultural, que está representando um momento inseparável da produção subjetiva de todo espaço social (GONZALEZ REY, 2008, p. 239).

Para tanto, de acordo com Gomes (2010), os professores precisam ser inseridos no debate da educação inclusiva a partir de seus desejos, expressões, frustrações e afetos, de modo a redirecionar suas ações, tornando-as mais igualitárias para educar os alunos, sem reproduzir as diferenças e a exclusão dos mesmos. Gomes (2005) endossa, ainda, a importância de “[...] considerar os aspectos individuais dos professores, seus sentimentos, seus valores, suas crenças, pois são esses conceitos tão próprios que trarão concordância ou discordância quanto à política educacional inclusiva atualmente empregada nas escolas” (GOMES, 2005, p. 3).

Enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos (GOMES; REY, 2007).

Ainda, segundo Gomes (2010), analisar o indivíduo singular dialeticamente é articular a subjetividade social e a subjetividade individual, numa relação entre o indivíduo e o social.

Portanto, é no perpasso subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos deve ser considerada, e somente assim, com o realce de seu desenvolvimento como sujeito social, é que serão geradas novas redes de relações sociais, que poderão atuar na transformação das redes anteriores (GOMES, 2010, p. 45).

Ao se considerar a singularidade dos professores em sua formação será possível criar novas representações em relação ao processo de inclusão. Sendo assim, novas posturas e formação teórica e prática poderão ser desenvolvidas para uma atuação inclusiva (FACCI et al., 2010).

Para Gomes (2005) os dilemas dos professores passam pela formação. Esses profissionais precisam ser preparados para obterem e demonstrarem atitudes mais democráticas na prática escolar e serem impulsionados pela questão educacional inclusiva. Assim, toda proposta de educação inclusiva poderá ser efetivada e também todo o ensino regular poderá ser qualificado.

Da mesma forma, Gonzalez Rey (2017) fala que o problema hoje do ensino e da aprendizagem está ligado ao problema da formação do professor. Aponta que o professor precisa ter outra formação, para além dos aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem. O professor precisa ser orientado para utilizar outros espaços e não somente a sala de aula, com o objetivo de integrar o aluno em um processo de socialização com os amigos, na perspectiva de garantir outro engajamento em sala de aula e também atender o mundo subjetivo que se encontra configurado dentro do curso das atividades em sala de aula.

Destaque deve ser dado à formação de professores quanto à valorização da docência, que associada à identidade traz em seu bojo o reconhecimento que o trabalho do professor e a sua formação são complexos e fundamentais para a plena humanização tanto do próprio professor como dos alunos (MARTINS; DUARTE, 2010).

Muitos professores, em processo de formação trazem consigo a ideia de aluno-padrão, sem se darem conta de que na realidade o trabalho será feito com a diversidade. Desfazer essa mentalidade pode levar tempo e acabar por excluir alunos da e na escola. Dessa forma, a formação do professor deve ter como eixo norteador a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. A formação deve incentivar o professor a realizar leituras diversas de trabalhos escritos, investigar, produzir conhecimento, analisar materiais didáticos e empregar recursos metodológicos que contribuam para uma atuação com qualidade para todos os alunos (FREITAS, 2006).

Para Veltrone e Mendes (2007), “a diversidade não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão dos alunos” (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 6). A formação deve pautar-se na discussão da temática da diferenciação do ensino, na discussão do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento, que tem muito a contribuir e também nos princípios da inclusão, que viabilizem a garantia da maior qualidade no ensino.

Cada vez mais é nítida a prioridade que se tem dado aos elementos que constituem o universal, o uniforme, o homogêneo e ignoram-se as diferenças, tornando-as como um problema. No entanto, a preocupação com as diferenças culturais deve permear as práticas pedagógicas nas escolas, como núcleo fundamental para viabilizar os processos de aprendizagem, tornando-os mais significativos e produtivos para todos os alunos (CANDAUI, 2011). A autora salienta, ainda, a necessidade de reconhecer as diferenças como ponto de partida das práticas pedagógicas, no sentido de desconstruir a ideia da homogeneização que tem se configurado na cultura escolar.

De maneira geral, os próprios professores admitem não estar preparados para trabalhar com a educação inclusiva. Quando participam de cursos de formação continuada tendem a solicitar receitas prontas e instrucionais. O melhor curso para esses professores é o que garante “uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas” (MANTOAN, p. 41, 2003).

A autora apresenta também a preocupação desses professores simplesmente em realizar cursos de formação para obterem títulos, que lhes confirmam como um educador inclusivo. Ao contrário, a formação de professores deve garantir a ressignificação no seu papel de ensinar, de suas práticas, da escola e da educação como um todo.

Lima e Cavalcante (2010) também afirmam que não há respostas prontas em se tratando de formação na inclusão, mas sim, um olhar atento do educador sobre o educando, sobre as suas individualidades e a compreensão de que é necessário buscar apoio para ajudá-lo no enfrentamento de suas limitações.

Os professores precisam rever a sua formação, as suas práticas, a teoria que fundamenta o seu trabalho, as suas metodologias, buscando uma formação continuada, de forma a transformar a cultura pedagógica (FREITAS, 2006).

Uma formação estruturada nos pressupostos inclusivos considera o “saber fazer” dos professores, a partir de suas experiências e conhecimentos, dos problemas reais da escola, não simplesmente moldada nos aspectos instrumentais do ensino (MANTOAN, 2003).

Conforme Gonzalez Rey (2017), pensar em outra qualidade do ensino é considerar a sala de aula como um espaço relacional e social e não impositivo, que

considere todos os processos de relação, de subjetivação que existe naquele espaço social. O professor precisa observar e auxiliar o aluno que não encontra o seu espaço e que gera processos de subjetivação, elemento que pode dificultar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Ao gerar um espaço dialógico entre os alunos e entre o professor, o aluno se sentirá confortável, perderá o medo e a insegurança de ser repreendido pelo professor e perderá o medo de se expor perante seus colegas.

Além de incluir os alunos, um dos maiores desafios da inclusão está posto na própria inclusão dos professores. Existem instituições que valorizam seus profissionais de acordo com seus padrões, estimulam a competitividade entre os professores, em nome de uma falsa autonomia e, acabam por penalizar aqueles que não se enquadram às suas exigências e excluem os que dizem não dar conta de trabalhar com a inclusão (GOMES; SOUZA, 2012).

Segundo as autoras a inclusão deve envolver todos os profissionais da escola, num trabalho em equipe, que estão direta ou indiretamente ligados à inclusão dos alunos. Para que haja uma efetiva inclusão é necessário que professores se distanciem de algumas práticas e representações para atender àqueles alunos que estão à margem do processo educacional. Da mesma forma, as instituições devem incluir os professores no processo de inclusão para a identificação dos mesmos com a proposta de inclusão.

Efetivar e pensar sobre o processo de inclusão escolar é redirecionar as ações escolares até então desenvolvidas, rever a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos, o que demanda um reordenamento de papéis e atribuições em que a colaboração e a cooperação promovem a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas escolhas, e não só se adapte às exigências impostas pela organização..." (GOMES; SOUZA, 2012, p. 599).

A escola, como espaço de formação continuada de professores, ao considerar as características, as necessidades, as expectativas, o contexto dos professores e a filosofia da instituição a qual fazem parte, contribui para a ressignificação dos conhecimentos teórico-metodológicos e, conseqüentemente, transformação das práticas pedagógicas em prol do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e melhoria do desenvolvimento da profissão docente (ALVARADO-PRADA et al., 2010).

Com este entendimento, o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo que desenvolve um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu próprio espaço de trabalho

construindo seu próprio objeto de pesquisa-formação mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atendam seus interesses e necessidades de formação (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 382).

Gomes e Souza (2011) também concordam com espaços de formação continuada, no qual os professores sejam constituídos como sujeitos de suas ações por meio de embates construtivos na reconfiguração de seus sentidos e de suas vivências e se posicionem frente às ideologias, às políticas, não como reféns dos discursos e das práticas, mas sim como produtores de suas ações.

Uma vez que o papel da escola é permitir que o sujeito aproprie-se da cultura erudita, o professor também necessita estar disponível para ressignificar o seu papel no sentido de atender às demandas. Cabe à escola promover espaços de formação continuada para que o professor seja sujeito de suas ações e tenha condições reais de desenvolver o seu trabalho, o que demanda a apropriação de referenciais teóricos e metodológicos com base na compreensão histórica, social e, acima de tudo, relacional do processo de escolarização.

Para Gonzalez Rey (2017), muitas vezes o professor vê o aluno como vítima, como sujeito de direito, mas de forma artificial, porque não se conhece um sujeito de direito, sem ser um sujeito de deveres, sem que esse aluno passe pelos desafios que lhe possibilite ser um sujeito ativo de sua aprendizagem e de seu relacionamento com os outros.

Essa é uma proposta que vai além de um ensino pautado apenas nos aspectos cognitivos ainda existentes em nossas escolas. É preciso adotar uma nova forma de olhar e de trabalhar a sala de aula, é uma proposta que subverte a imagem do aluno ruim e do aluno bom. Temos visto em nossas pesquisas que os alunos que se acostumam com notas altas, que são preocupados com os resultados e são bons com operações intelectuais, acabam se focando na memorização para não perder nenhum ponto na avaliação e, ao invés de avançar nesse processo no espaço social de valorização, acaba retrocedendo. O desenvolvimento humano é um desafio que exige o desenvolvimento de novos recursos, novos sentidos subjetivos que nos possibilitam ativar nossas capacidades, para entrar em processos cada vez mais complexos no domínio da vida. Porque cabe a escola formar o aluno para a vida e não para um saber excluído da vida (GONZALEZ REY, 2017).

E assim no âmbito escolar, Souza (2016) aponta a necessidade de explicitar a teoria da aprendizagem proposta por Vygotsky, na qual o desenvolvimento ocorre

pela apropriação da cultura e pela aprendizagem, gerando novas aprendizagens e conseqüentemente, novo desenvolvimento. Na Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem promove o desenvolvimento, num processo dialético em que ambos produzem novas formas de ação e pensamento.

Friedrich (2011) aponta que o conhecimento e a aprendizagem é sempre mediado e leva ao desenvolvimento. O professor promove a mediação ao apontar, acentuar e demonstrar ao aluno o objeto de conhecimento. Assim, a criança, por meio dos instrumentos e das intervenções do professor, refazendo tudo o que lhe é proposto se apropria do conhecimento como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Essa demonstração nos conduz a concluir que os saberes ensinados na escola não podem ser transmitidos tais quais ao aluno; eles devem ser dados com o objetivo de incitar um poder fazer constituído pelo próprio aluno. As reflexões de Vygotsky em torno do desenvolvimento e da aprendizagem permitem propor uma concepção do saber escolar que trata esse último como um instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2011, p. 57).

Ao encontro dessa proposta, é importante considerar que a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor, por sua vez, deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. Por essa razão, cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe, visto que sua bagagem cultural é muito importante para a construção da aprendizagem.

Ao conceber o professor como um dos atores responsáveis por atuar como o mediador de todo o processo de desenvolvimento do sujeito, sua formação inicial e continuada deverá qualificar todas as suas ações. “Compreendemos que cabe ao professor atuar como o mediador entre a criança e o mundo que ela está sendo inserida e conhecendo, agindo de maneira afetiva para que o processo de adaptação da criança lhe traga desenvolvimento” (GOMES, 2013, p. 59).

O professor precisa incorporar o seu papel como o principal agente de mediação da cultura socialmente valorizada, no sentido de desenvolver em seus alunos a apropriação dos conteúdos historicamente e culturalmente sistematizados. O processo de mediação deve ser entendido considerando-se o nível de desenvolvimento do aluno, ao investigar e conhecer o que ele já sabe e compreender suas tentativas de significar a realidade por meio dos confrontos e das dúvidas. Portanto, a mediação não ocorre por meio de um processo linear. O

professor deve utilizar recursos variados, explicar a função do que está ensinando, acerca da utilidade do conteúdo na vida do aluno, com o objetivo de atrair sua atenção. Nesse ínterim, a linguagem exerce papel crucial por ser um sistema simbólico importante no processo de desenvolvimento do pensamento (MIRANDA, 2005).

A mediação é capaz de possibilitar a transformação no sujeito. Se o aluno se interessa pelo objeto de conhecimento significa que ele foi afetado pela mediação. Ao contrário, se não ocorreu nenhuma modificação é porque o aluno não foi afetado e necessitará de novas intervenções. Todas as ações realizadas dentro da escola devem partir das relações concretas que os indivíduos tecem em suas relações na trajetória de suas vidas, possibilitando-os a atribuir sentidos e ressignificar os conhecimentos e a aprendizagem escolar (SILVA; GOMES, 2016).

Nesse sentido, é importante mencionar que todo processo de afetação depende do coletivo, ou seja, a construção de motivos e necessidades parte do envolvimento com o grupo. Por isso, a gestão precisa mobilizar o grupo para o desenvolvimento de novas ações e ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem. Necessidade, dentro desta perspectiva são as sensações e percepções da ordem do natural que levam os sujeitos a reagirem e direcionarem sua ação em busca de sua satisfação. No processo de desenvolvimento, após aquisição e domínio da linguagem, o homem se torna capaz de complexificar e significar suas necessidades, a partir daí elas são chamadas de motivos. Deste modo, a compreensão da função social da escrita, decorrente do favorecimento de vivências que aproximem o aluno da cultura escrita, podem favorecer a construção de motivos que o levem a se engajar nesta atividade.

A escola deve ser o canal de mediação entre o sujeito e o conhecimento e despertar no sujeito a compreensão de que somente o conhecimento é capaz de transformá-lo. Cabe à escola, por meio da mediação, contribuir para o aprimoramento das capacidades de pensar e de se movimentar das crianças ao conhecer as necessidades que cada uma traz consigo mesma, levando-as a compreenderem que o conhecimento é uma necessidade para a sua transformação. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento deve haver uma vontade que efetive a ação ensino/aprendizagem (SILVA; GOMES, 2016).

Enquanto tivermos escolas que continuem perpetuando a exclusão por meio de seus currículos fechados; por sua maneira arcaica de realizar avaliações que mensuram muito mais do que o aluno não sabe do que aquilo que

conhece; mantiver, inclusive a própria organização das carteiras no formato pelo qual cada aluno só enxerga o professor e a nuca de quem está a sua frente; enquanto a organização em sala de aula mantiver a tradição de quem detém o saber e escolhe o que os alunos devem aprender, ignorando aquilo que eles já sabem como suas bagagens trazidas de suas histórias e vivências; enquanto a homogeneização for mais valorizada do que o respeito às diferenças no processo de aprender de cada um, continuaremos a promover barreiras que nos taparão os olhos acerca de quem são e do potencial dos aprendizes, sejam eles pessoas com ou sem deficiência (ORRÚ, 2017, p. 25).

Dessa forma, é importante rever as práticas pedagógicas vigentes na escola e repensar os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas à superação dos problemas supracitados e ao avanço para uma educação de qualidade e atendimento a todos os alunos.

Nas palavras de Orrú (2017), uma escola inovadora e inclusiva para a geração do séc. XXI desafia a escola a superar o ensino tradicional, reprodutor das práticas pedagógicas que imperava no séc. XVI, pautado na repetição e avançar para um espaço de aprendizagem, de ênfase nas potencialidades e singularidades dos alunos, uma escola emancipadora.

Entendemos que o processo de aquisição da leitura e da escrita é crucial no processo educativo e valida os postulados de uma educação inclusiva que favoreça aos alunos a apropriação de elementos históricos e culturais que perpassam todas as disciplinas do currículo.

Práticas de apresentação da escrita para as crianças a partir de seu aspecto técnico, ainda comum em escolas brasileiras, dificultam a formação de leitores potenciais, pois ao enfatizar inicialmente o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, mas não as ideias do texto, tendem a formar um pseudoleitor capaz de reconhecer letras e sílabas num texto, mas não sua mensagem. Nesse sentido, contribuem mais para a formação do analfabetismo funcional que do leitor (MELLO, 2010, p. 336).

Comumente, o ensino da linguagem escrita tem se relegado à simples técnicas e treinamentos, ligados inteiramente a uma complicada habilidade motora, considerada dessa forma pela Psicologia. A escrita na prática escolar tem sido reduzida ao ensino das letras e à construção de palavras a partir delas, a um treinamento artificial, imposto pelo professor, que exige do aluno muita atenção e esforço de forma mecânica, da mesma forma, como por exemplo, quando se aprende a tocar piano: o aprendente toca as teclas e, ao mesmo tempo, lê as partituras, porém não está envolvido na letra e na essência da música (VYGOTSKY, 1991).

Consoante Mello (2010), uma das maneiras de transformar o quadro que se apresenta em relação à linguagem escrita é ensiná-la a partir de sua função social.

Ao compreender a função social da escrita, que se realiza nas vivências com a cultura escrita, a criança passa a criar para si a necessidade de ler e escrever. “Ao vivenciar procedimentos artificiais e ao gastar grande parte do tempo na escola com tarefas que não fazem sentido, a criança percebe a escrita como uma técnica que relega a linguagem viva a um segundo plano” (MELLO, 2010, p. 338).

Não há sentido para a criança apenas relacionar as letras ao som e, não há sentido realizar cópias ou atividades repetitivas de escrita. Se a criança não compreende a função da escrita, logo realizará as atividades propostas, motivada por algo que é externa ao ato de escrever (MELLO, 2010).

Ainda que sem uma intenção explícita, a escola cria condições para a criança perceber a escrita como uma tarefa desagradável, que pode fazer sentido para a professora ou o professor, mas não faz sentido para a criança, uma vez que não nasce de e não responde a sua necessidade de expressão (MELLO, 2010, p. 338).

Vygotsky (1991) observa que o ensino mecânico, como habilidade motora não se configura como atividade cultural complexa para a criança. A leitura e a escrita devem ser relevante e necessária, com significado para a criança, como forma de linguagem e não como exercício motor. Isso implica na compreensão da escrita como uma capacidade fundamental no desenvolvimento cultural da criança e como resultado “de um longo processo histórico de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VYGOTSKY, 1991, p. 71).

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural permitem ver o sujeito psicológico como um sujeito inteiro e não mais fragmentado: isto implica que não basta o exercício motor para a aprendizagem de um instrumento tão complexo como a escrita. O ser humano é movido pela necessidade. Essa necessidade cria motivos (desejos e interesses) que movem a ação humana (MELLO, 2010, p. 13).

A requalificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. A alfabetização e o letramento são dois processos complementares, que não se separam e não são sequenciais. Propõe-se dessa forma, que o professor desenvolva o trabalho com a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo, de modo dialético e articulado.

O aluno será capaz de ser leitor e produtor de textos a partir do momento em que o professor cria a necessidade de escrita, ao participar de situações coletivas de escrita, quando registra a rotina das atividades, quando escreve o jornal da turma, quando escreve para turmas de outras escolas e de outras localidades. Mesmo sem dominar a escrita, o professor poderá ser o escriba dos desejos e expressões das

crianças (MELLO, 2010). “Isso é diferente quando a criança faz cópia de um texto que não lhe diz respeito, que não registra seu desejo de expressão, não responde a nenhuma necessidade, não tem um fim verdadeiro” (MELLO, 2010, p. 341).

Para aqueles que ainda não dominam a leitura, várias são as possibilidades para que o professor desenvolva um trabalho efetivo. A primeira coisa que o professor precisa ter é o conhecimento da pré-história da linguagem escrita. Para Vygotsky (1991) o desenho, como linguagem gráfica, surge a partir da linguagem verbal das crianças e precede o desenvolvimento da linguagem escrita.

Mesmo no ensino fundamental, o lúdico, o desenho, a pintura, a modelagem são elementos significativos no trabalho com a escrita. As crianças também podem registrar as regras dos jogos, as listas de brincadeiras, as diversas brincadeiras pesquisadas junto à família e também as que são aprendidas na escola (MELLO, 2010).

O ensino da leitura e escrita pode ser realizado nos momentos que envolvem o brincar, assim, o desenhar e o brincar poderiam ser momentos iniciantes ao desenvolvimento das habilidades da escrita e não somente o ensino da escrita de letras (VYGOTSKY, 1991).

Segundo Mello (2010) o maior desafio das escolas é trazer a cultura escrita, elaborada (os diversos portadores de textos) para dentro do ambiente escolar. “A cultura, do ponto de vista histórico cultural, é a fonte de formação e desenvolvimento das qualidades humanas e, por isso, referência essencial no processo de educação-humanização que se realiza na escola” (MELLO, 2010, p. 342).

Outro recurso importante na escola é a informática. Muitas são as possibilidades de acesso ao conhecimento por meio dos recursos da informática em atividades escolares, nos seus diversos espaços como a sala de aula regular, a biblioteca e na sala de recursos multifuncionais (MELO, 2013).

Atividades podem ser planejadas para que a informática seja um dentre tantos outros recursos disponíveis à pesquisa, à exploração de espaços geográficos, à descoberta do funcionamento do corpo humano, à autoria de textos, à produção artística e cultural individual ou coletiva, à comunicação interpessoal, à realização de cálculos, à ampliação de alternativas de interação com o ambiente etc (MELO, 2013, p. 80).

Ainda, segundo a autora, por meio da informática os alunos também poderão confeccionar folders, pôsteres, cartões, murais, jornais, registrar e organizar entrevistas, editar desenhos, músicas e vídeos, jogar e criar jogos diversos.

A compreensão dos diversos recursos e das diversas metodologias contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. No entendimento de Ramos e Wolff (2013), muitos professores consideram o trabalho com a arte na escola como passatempo e entretenimento, ao invés de compreendê-la como uma das manifestações da linguagem, que possibilita aos alunos desenvolverem o pensamento criativo e vivenciarem experiências de leitura, de escrita, de produção de trabalhos artísticos que potencializam o desenvolvimento global. “[...] na arte, o processo de criação faz mover o pensamento, o fazer, o conhecer e o exprimir” (RAMOS; WOLFF, 2013, p. 100).

No trabalho artístico o professor tem a possibilidade de verificar as capacidades dos alunos e não as suas dificuldades ou déficits. A arte estimula a criatividade, abre espaço para a leitura do mundo, o conhecimento dos elementos, a organização do pensamento, a construção de suas representações e do mundo e a atribuição de significados do que veem e sentem. Pela arte, o sujeito pode se expressar, expor aquilo que pensa e acredita, pode revelar e aprimorar sua emancipação intelectual e social (MELO, 2013).

Desse modo, o fazer artístico é um exercício de sensibilidade, de cognição e de linguagem, quando as experiências ganham significados e conteúdos que se constroem durante as interações entre os sujeitos do fazer pedagógico e os objetos com os quais convivem (MELO, 2013, p. 102).

Corroborando com uma escola que atenda todos os alunos, na visão de Orrú (2017) uma resposta para uma escola inovadora e inclusiva se configura no trabalho por meio de eixos de interesses, no sentido de proporcionar aprendizagem para todos, a partir da valorização do aprendiz em seu processo de aprendizagem, de modo a respeitar a heterogeneidade e possibilitar superações, transformações e otimismo quanto à aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito.

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projeto que se fundamentam em seus eixos de interesse, é favorecer o prazer pelo aprender na esfera individual e coletiva. É possibilitar a troca de experiências, a articulação dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está sendo aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências (ORRÚ, 2017, p. 22).

Para a mesma autora, o foco do trabalho por eixos de interesse é a compreensão do sujeito que aprende; a oferta de momentos de aprendizagem que parte dos interesses dos aprendizes e a identificação e planejamento de estratégias para o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas.

Ao se trabalhar com os eixos de interesses, o professor deve abrir mão do livro didático, das apostilas, dos exercícios de treinos, da memorização dos conteúdos, das avaliações classificatórias e, ainda, apostar na parceria entre professores, escola, comunidade local e família. Destacam-se os seguintes eixos de interesse: a arte, a música, a literatura, os desenhos realísticos (que se aproximam da realidade), a pintura e o desenho, as ciências exatas e a Linguística.

Assim, com base nos postulados teóricos e metodológicos da Psicologia, não nos restam dúvidas que o debate e qualificação das ações educacionais inclusivas demandam a compreensão por parte dos professores dos conceitos da teoria vygotskyana.

Não deixamos de levar em conta, também, as fragilidades que se fazem cada vez mais presentes na formação acadêmica, tanto de psicólogos quanto de professores que, em um percurso que privilegia a “prática” em detrimento da “teoria”, promove um esvaziamento conceitual determinante de uma apreensão superficial dos fenômenos em estudo. Diante de formações pouco sólidas, tornam-se compreensíveis as imensas dificuldades na compreensão da obra vygotskyana (MARTINS, 2011, p. 11).

Nesse sentido, ainda de acordo com Martins (2013), o bom ensino só pode ser pautado na instrumentalização do trabalho docente, cuja formação deve ser problematizada com vistas a não cair no esvaziamento teórico e na secundarização dos conhecimentos clássicos. Quanto mais precária a sua formação, mais precária a síntese da própria realidade. O ato de ensinar coloca-se como mediação no desenvolvimento do aluno, como uma interposição que promove transformação e provoca o surgimento de algo novo, como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio das quais o indivíduo torna-se sujeito e não asujeitado da história.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A necessidade de impulsionar a mudança do paradigma vivenciado nas instituições escolares deve ser compreendida na busca da reconstrução da educação e do processo educativo, não mais como foco exclusivista, mas como trajeto de inclusão e mudança do macro sistema social (GOMES; REY, 2007, p. 408).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A nova psicologia segundo Vygotsky (2010) passa a ser vista como ciência do comportamento dos seres vivos. Esse comportamento é visto e analisado em seu processo interativo entre o organismo e o meio. “O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem” (VYGOTSKY, 2010, p. 6).

A partir dessa nova visão mudam-se os métodos da ciência, que se diferem pela subjetividade e o sujeito é ao mesmo tempo observador e observando. Para Vygotsky (2010) a nova psicologia se distingue pelo materialismo, por considerar que o comportamento humano constitui-se de movimentos e reações, com suas características da existência material. Outro distintivo é o objetivismo, que investiga o material de forma objetiva, como condição das investigações. Também propõe o “método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza” (VYGOTSKY, 2010, p. 8).

Uma das vias de operacionalizar os princípios defendidos acima baseia-se nos postulados da Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey (2011), que se traduz na produção do conhecimento a partir de diversas formas, que possibilitam a criação teórica da realidade, representada pela subjetividade humana.

Gonzalez Rey (2011) apresenta três princípios da Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o caráter interativo do processo

do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

O primeiro princípio parte da compreensão do conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade. A interpretação da realidade dá sentido às expressões do sujeito estudado, possibilitando ao pesquisador integrar, reconstruir e apresentar vários indicadores a partir de sua pesquisa, que não teriam sentido se fossem analisados isoladamente, como confirmação empírica.

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do sujeito estudado e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social, como pode ser a família, a comunidade, a escola, ou de sujeito individual. Nesse sentido a teoria é um instrumento e é considerada um dos sentidos do processo da pesquisa, porém não é prioridade, uma vez que somente ela não é capaz de responder aos imprevistos e processos únicos de uma pesquisa.

O segundo princípio é o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, que se traduz nas relações pesquisador-pesquisado e também nas relações dos sujeitos pesquisados entre si, no caso do trabalho grupal. Nessa interação, o diálogo e o contexto são fatores importantes para a qualidade do conhecimento produzido. No processo de produção podem ocorrer imprevistos na comunicação e também momentos informais, que podem ser elementos significativos para o conhecimento e para a produção teórica.

Por fim, temos o último princípio expresso na significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. A singularidade na pesquisa qualitativa não deve ser identificada como individualidade, uma vez que o sujeito singular é visto de forma única e diferenciada em sua subjetividade. Assim, numa pesquisa o que importa não é a quantidade de sujeitos participantes, mas sim, a qualidade de sua expressão, que não precisa necessariamente se repetir em outros sujeitos.

Baseamos também nas pesquisas do grupo PROSPED⁵ que tem por objetivo a promoção de reflexões sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a prática profissional do psicólogo e de outros educadores, com ênfase ao meio, às

⁵ O Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED - é um grupo de pesquisa *stricto sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da PUC-Campinas, composto por integrantes de pós-doutorado, doutorado, mestrado e alunos de Iniciação Científica, sob a orientação da Prof.^a Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza.

relações, aos afetos, a nós mesmos e aos outros, numa perspectiva complexa da realidade e o que se apresenta por trás dela.

Por meio da pesquisa e intervenção o grupo PROSPED tem investido no desenvolvimento de trabalhos que contribuam para a compreensão e superação de fenômenos que se manifestam em diversos contextos educativos. Suas práticas se pautam na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky (1896-1934). Utilizam a arte como materialidade mediadora como um dos principais recursos para a atuação do psicólogo escolar e educacional dessa perspectiva. O grupo considera que por meio da arte os sujeitos são tocados na sua dimensão sensível, o que favorece a reflexão e promove desenvolvimento.

De acordo com o exposto acima, a pesquisa interventiva compreende que os sujeitos serão estudados em seus movimentos, reações e em seu desenvolvimento histórico. As expressões do sujeito serão analisadas dentro de um contexto e não de forma isolada ou linear; a interação entre o pesquisador e o pesquisado e entre os pesquisados entre si são fundamentais nesse tipo de pesquisa interventiva e, por fim, será analisada a qualidade da expressão e da participação do sujeito pesquisado em sua singularidade, de modo que haja produção do conhecimento e transformação acerca do problema de pesquisa abordado.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma escola estadual, localizada na área urbana do Município de Alfenas-MG, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino - Polo Regional: SRE/Varginha-MG. Compõe-se dos seguintes níveis de Ensino: Ciclo da Alfabetização, compreendendo três anos: 1º, 2º e 3º anos; Ciclo Complementar, compreendendo dois anos: 4º e 5º anos, sendo o primeiro ano a ofertar o ensino fundamental II, com 3 turmas de 6º ano. Os alunos situam-se na faixa etária entre 5 anos e 10 meses e 11 anos, sendo o perfil de alunos com índice sócio-econômico na média 8,2 numa escala de 10 pontos, conforme dados do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar). Os alunos também são do próprio bairro e também de bairros vizinhos: Santos Reis, Vila Formosa, Jardim São Lucas.

3.3 CARACTERIZAÇÃO ORGANIZACIONAL E ESTRUTURAL DA ESCOLA

No quadro de recursos humanos, a escola conta com 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 supervisoras, 22 professoras do ensino regular, 2 professores de Educação Física, 2 eventuais, 2 professores ministrantes de aulas na biblioteca, 1 secretária, 4 auxiliares de secretaria, 2 professoras em ajustamento funcional, 8 ajudantes de serviços gerais. No Projeto Tempo Integral há 4 professores regentes, uma coordenadora do projeto, 2 professoras de arte/desenho e 1 professor de Educação Física.

No prédio principal da escola existem 9 salas de aulas para ensino regular, 1 cozinha, 1 sala de direção, 1 sala de supervisão, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 sala de vídeo, 6 banheiros, 1 almoxarifado, 1 sala pedagógica, 1 quadra poliesportiva coberta e 1 sala de informática.

No prédio anexo, existem 4 salas de aula para ensino regular, 1 sala de Recurso, 3 banheiros, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 cozinha e 1 pátio coberto usado como refeitório.

Especificando, o prédio principal possui 9 salas de aula que atende, no período da manhã as 3 turmas de 6º anos e 6 turmas de 4º anos; no período da tarde atende, 2 turmas de 1º anos, 4 turmas de 2º anos e 3 turmas de 3º anos. Já o prédio anexo atende, no período da manhã, as 4 turmas de 5º anos e, no período da tarde, 3 turmas de 3º anos.

O Projeto Escola em Tempo Integral atende 4 turmas, sendo 2 em cada turno e realiza as suas atividades em diversos espaços da escola, não se restringindo apenas a uma sala de aula.

Diante da necessidade vital da Educação para o ser humano, a escola pesquisada existe para atender a uma população diversificada sócio-culturalmente, buscando despir-se de todo e qualquer preconceito, visando atender integralmente o aluno nos aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social, tendo como filosofia básica empenhar esforços coletivos para que a criança se sinta feliz, acolhida e amada no ambiente escolar. Essa escola busca também se estruturar nos valores necessários para formar cidadãos críticos, participativos, criativos, atuantes, capazes de conviver em sociedade e alfabetizados, conforme mencionado em sua Proposta Político-Pedagógica.

Ainda conforme menções da Proposta Político-Pedagógica, a escola tem como objetivo o compromisso de criar meios para que o educando aperfeiçoe suas potencialidades, sendo capaz de desenvolver novas competências e habilidades, sabendo atuar em situações diversas, resolvendo problemas com clareza e justiça, indispensáveis ao exercício da cidadania. Enfim, sendo um indivíduo capaz de “aprender a aprender... a ser, a fazer e a conviver” num mundo em constantes transformações. Concluindo, a escola se empenha no relacionamento humano saudável, amigo, respeitoso e responsável entre todos os segmentos da comunidade escolar.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Seguem os resultados da escola na avaliação externa do PROALFA - Programa de Alfabetização do Estado de Minas Gerais, concernente às turmas de 3º ano do ensino Fundamental I. Os alunos de 2014 hoje estão no 6º ano do ensino Fundamental; os de 2015 estão no 5º ano e os alunos de 2016 estão no 4º ano, cujos professores desses alunos estão fazendo parte da pesquisa. Todos os dados foram analisados e foram levantadas várias questões disparadoras em um dos encontros realizados.

Pode-se observar, na Tabela 2, a queda nos resultados de Língua Portuguesa de 2015 em relação a 2014 e, da mesma forma, a queda da proficiência de 2016 em relação ao ano anterior.

Tabela 2 – PROALFA 2016 - Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Fundamental

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2014	629,2	2,4	10,8	63,9	22,9
2015	604,5	2,0	8,9	71,3	17,8
2016	600,1	4,2	10,6	67,6	17,6

Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

A seguir, são apresentados os resultados do PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica.

Observa-se, na Tabela 3, que houve crescimento na proficiência de Língua Portuguesa de 2011 a 2013. Já em 2014 verifica-se uma queda de 9,3% na proficiência, em relação ao ano anterior. Em 2016 a proficiência volta a subir 12,8%.

Tabela 3 – PROEB 2016 - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2011	215,4	8,6	22,9	47,1	21,4
2012	216,4	14,4	24,7	33,6	27,4
2013	222,2	6,2	30,9	30,9	32,0
2014	212,9	7,3	26,0	43,8	22,9
2016	225,7	7,3	27,1	32,3	33,3

Fonte: <http://resultados.caeduffj.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Da mesma forma, houve crescimento na proficiência de Matemática de 2011 a 2013. Já em 2014 verifica-se uma queda de 20,9% na proficiência, em relação ao ano anterior. Em 2016 a proficiência volta a subir 9,1%, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 – PROEB 2016 - Matemática - 5º ano do Ensino Fundamental

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2011	234,1	13,6	20,7	49,3	16,4
2012	234,4	11,6	27,9	37,4	23,1
2013	243,5	6,2	22,7	47,4	23,7
2014	222,6	14,3	29,7	49,5	6,6
2016	231,7	11,5	35,4	33,3	19,8

Fonte: <http://resultados.caeduffj.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Consta no plano de trabalho da escola que, todo ano, ao receber os resultados das avaliações externas, a equipe diretiva/pedagógica realiza o dia da “Virada da Educação” – proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - que é uma reunião com o corpo docente para análise e planejamento em

prol da melhoria dos resultados e do processo ensino e aprendizagem, a partir de intervenções pedagógicas, envolvendo a comunidade escolar.

3.5 PARTICIPANTES

Foram participantes da pesquisa 22 professores dos 4^o e 5^o anos do Ensino Fundamental I e do 6^o ano do Ensino Fundamental II e 1 vice-diretora, de uma escola pública, da rede estadual, do Município de Alfenas/MG, que aceitaram participar da pesquisa, mediante o objetivo geral “Compreender de que modo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem favorecer a construção de práticas inclusivas”.

O grupo de participantes foi composto de forma aleatória, por meio de convite e apresentação da pesquisa para os professores do turno matutino, tomando como alguns critérios de inclusão: a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi redigido com enfoque a cada um dos segmentos dos participantes.

Já como critérios de exclusão consideram-se excluídos do grupo de pesquisa, participantes que não comparecerem a no mínimo 75% dos encontros de discussão ou atividades previstas pelas pesquisas que serão desenvolvidas.

Dos 23 participantes, apenas 19 responderam o questionário de caracterização (Apêndice II). Quanto ao cargo dos professores na unidade escolar, 57,8% são contratados e 42,1% são efetivos. Ainda, 42,1% trabalham somente no Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o anos); 15,7% somente no Fundamental II (6^o ao 9^o nos); 21% trabalham tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II; 5,2% trabalham no Fundamental I, II e no Ensino Médio e 15,7% trabalham somente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Em relação ao tempo de serviço no cargo 26,3% dos professores responderam que trabalham menos de um ano; 26,3% trabalham de um a cinco anos; 10,5% de seis a dez anos; 10,5% de onze a quinze anos e 26,3% trabalham no mesmo cargo a mais de 15 anos.

Já no tocante ao tempo de serviço na mesma escola em que a pesquisa foi realizada, 52,6% responderam que trabalham a menos de um ano; 21% trabalham

de um a cinco anos; 5,2% trabalham de seis a dez anos; 15,7% de onze a quinze anos e 5,2% trabalham a mais de quinze anos.

A jornada de trabalho semanal varia de 10h a mais de 40h, sendo 5,2% que trabalha até 10h; 15,7% trabalham de 10h a 20h; 36,8% trabalham de 20h a 30h; 26,3% trabalham de 30h a 40h e apenas 15,7% atuam mais de 40h semanais.

De acordo com o período de trabalho, 42% trabalham no período da manhã, em uma única escola; 47,3% trabalham em duas escolas diferentes, nos períodos matutino e vespertino, sendo 5,2% desses trabalha na mesma escola, exercendo dois cargos diferentes (cargo de vice-diretor e supervisor) e 10,5% trabalha em duas escolas diferentes, nos períodos matutino e noturno.

Dos 19 professores, 52,6% disseram ter participado de algum curso relacionado com a temática da Educação Inclusiva e 20% estão cursando Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Dos 19 participantes, 78,9% possuem cursos de Especialização *Lato Sensu* e apenas 5,2% possui Mestrado (*Stricto Sensu*) em Ecologia e Tecnologia Ambiental. Ainda, 21% não realizaram nenhuma Pós-graduação.

3.6 RECURSOS

Gonzalez Rey (2011) define instrumentos como todos os procedimentos utilizados na coleta de dados que objetivam estimular a expressão do pesquisado. “A expressão em um instrumento adquire sentido só dentro de indicadores definidos por outros instrumentos e situações da pesquisa...” (GONZALEZ REY, 2011, p. 80)

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa foram:

- a) questionário de caracterização: Para Gil (1999), esse instrumento é uma técnica de investigação que permite conhecer as opiniões, as crenças, os sentimentos e interesses, as perspectivas e também as diversas situações vivenciadas pelos participantes da pesquisa. A partir do autopreenchimento os professores responderam a 8 (oito) perguntas referentes à idade, sexo, nível de escolaridade, cargo que exerce, nível de ensino que atua, tempo de atuação, quantas escolas atuam, carga horária semanal e período do dia em que trabalha. Quanto à formação profissional, eles responderam a

12 (doze) questões, com o objetivo de expressarem suas concepções sobre a docência e sobre a escola, sobre suas experiências e práticas com a educação inclusiva, se fizeram cursos na área e se tem conhecimentos sobre as políticas referentes à Educação Inclusiva (Apêndice I);

- b) materialidades mediadoras: compostas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras, relatos de experiência etc. A variedade dos instrumentos possibilita obter as informações para a construção dos dados da pesquisa, em um processo em que sujeitos e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constutivo permanente (SOUZA, 2013).

A cada apresentação da materialidade mediadora era lançada uma questão disparadora sobre a temática trabalhada no encontro com os professores, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Temáticas abordadas nos encontros com os professores

(continua)

Encontros	Datas	Tema	Materialidades mediadoras	Objetivos
1º	15/08/17	Representação da escola e da docência	Música “Na pele” (Elza Soares e Pitty)	Compreender quem são os sujeitos pesquisados, como veem a escola, como se visualizam na profissão, quais as aspirações, frustrações ou elementos que motivam.
2º	29/08/17	Análise dos dados das avaliações externas	Projeção dos gráficos dos resultados	Refletir sobre os resultados das avaliações externas de 2016 da própria escola e comparar os dados da escola com os resultados das escolas de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Varginha e com os resultados de 2014, 2015 e 2016. Verificar se os resultados correspondem aos alunos, às turmas de hoje e se a escola só trabalha/avalia leitura e escrita ou outras habilidades.
3º	12/09/17	Diversidade	Música “Diversidade” (Lenine) Fotos/imagens	Analisar os significados atribuídos pelos professores à temática da educação inclusiva.
4º	26/09/17	Políticas e Necessidades educacionais especiais	Slides	Compreender o avanço das políticas para alunos com deficiência e a estagnação para os alunos do fracasso escolar.

Tabela 5 – Temáticas abordadas nos encontros com os professores

(conclusão)

Encontros	Datas	Tema	Materialidades mediadoras	Objetivos
5º	24/10/17	Mediação	Texto em Espanhol para interpretar	Compreender que o processo de mediação é amplo e envolve a colaboração.
6º	7/11/17	Linguagem	Texto “O descobrimento do Brasil”	Utilizar os diversos tipos de linguagem na interpretação de textos: desenhos, recontos, dramatização etc
7º	22/11/17	Base conceitual da Psicologia Histórico-Cultural	Slides	Estabelecer um espaço de articulação teórico-conceitual acerca da Psicologia Histórico Cultural como base do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.
8º e 9º	28/11/17 e 5/12/17	Significado e sentido	Estudos de caso	Compreender a base interacional nas quais se estabelecem as práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Fonte: do autor.

3.7 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa ocorreram de acordo com a seguinte sequência:

- a) apresentação do projeto de pesquisa à diretora;
- b) esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa;
- c) apresentação do Termo de Anuência à Diretora;
- d) após consentimento da Direção foi feito o convite aos professores do turno matutino;
- e) verificação da aceitação dos participantes e escolha dos mesmos;
- f) assinatura do Termo de Consentimento para participação dos professores (Anexo I);
- g) realização da pesquisa no 2º semestre de 2017, entre os meses de agosto e dezembro, quinzenalmente, durante 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, no momento da reunião pedagógica, de acordo com o tempo de duração combinado com os professores, por meio de aproximadamente 9 encontros.

O primeiro encontro iniciou-se com a apresentação da pesquisa aos participantes, por meio de slides explicativos desde o título da pesquisa, os objetivos e como seria desenvolvido cada encontro. Logo em seguida, foi proposto o tema – Representação da escola e da docência, a partir de uma materialidade mediadora – a música “Na pele” de Elza Soares e Pitty.

Foi possível obter um panorama geral sobre quem são os professores participantes da pesquisa, como eles visualizam a escola, quais são as aspirações e/ou frustrações da profissão e quais os elementos que motivam o fato de serem professores. No decorrer do encontro foi possível visualizar algumas expressões de sono, o incômodo com algumas falas dos colegas, a preocupação com o tempo, se extrapolaria o tempo combinado e se precisariam realizar algumas atividades em casa, além das responsabilidades que eles já têm com os planejamentos, correções de provas ou outras tarefas ligadas à função. Talvez, esses elementos estejam ligados ao fato de muitos professores terem uma jornada de trabalho extensa, ou seja, na maioria deles por trabalharem em duas escolas e já estarem cansados ao final do dia. Sendo assim, foi explicado que não haveria atividades para realizar em casa.

No segundo encontro foram analisados os resultados das avaliações externas do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) da própria escola. Foram utilizados slides em Power point com os gráficos referentes aos dados da escola, das escolas de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino, de Varginha-MG, com o objetivo de refletir sobre os resultados de 2016 em comparação aos anos anteriores de 2014 e 2015. Os alunos que fizeram a avaliação em 2016 são alunos que hoje estão no 4º e 6º anos, por isso buscou-se verificar se os resultados correspondem aos alunos deste ano e se a escola só trabalha/avalia a leitura e escrita ou outras habilidades também são trabalhadas.

O terceiro encontro objetivou analisar os significados atribuídos pelos professores à temática da Educação Inclusiva, se a entendem apenas atreladas às deficiências ou também aos alunos em suas diferenças, capacidades e singularidades. Para isso, foi apresentada a materialidade mediadora – a Música “Diversidade” (Lenine) como pano de fundo para reflexão e, logo em seguida, também slides com outras materialidades, como fotos e imagens representando uma aluna com Síndrome de Down; crianças carentes abraçadas perto do lixão; aluno cadeirante sentado sozinho na sala, enquanto os demais em duplas; professora

dando aula em situação precária; cadeira de rodas vazia no meio da estrada; pessoa chorando; adolescente sentado no chão sendo apontado; ambiente que mostra o contraste entre rico e pobre; inclusão e outras. Cada professor escolheu uma ou mais fotos e relatou porque escolheu tal foto.

Também nesse mesmo encontro foi entregue aos participantes o questionário de caracterização sobre os dados pessoais, como idade, sexo, nível de escolaridade, quanto tempo atua no cargo, na escola, qual a carga horária semanal, se atua em outra escola, em qual nível de ensino atua. A segunda parte do questionário buscou informações sobre a formação profissional e as experiências com a Educação Inclusiva.

O encontro seguinte contou com a presença da Orientadora Prof.^a Dra. Claudia Gomes que discorreu sobre as Políticas referentes à Educação Inclusiva. Foram utilizados slides como panos de fundo da apresentação e participação dos professores a partir dos elementos discutidos. O encontro objetivou compreender o avanço das políticas para alunos com deficiência e a estagnação para os alunos do fracasso escolar, ou seja, uma discussão alargada da educação inclusiva.

Na parte inicial do quinto encontro foi realizada uma retomada dos encontros anteriores, destacando que um dos objetivos da pesquisa é criar estratégia social de desenvolvimento. No bloco inicial discutiu-se a representação da escola e da docência; a necessidade do professor sair da vocação porque na vocação o ato pedagógico não é relacional; as políticas da Educação Inclusiva e o descompasso entre as leis e os elementos científicos e teóricos; os avanços das políticas para os alunos com deficiências e não a partir das diferenças e singularidades ou fracasso escolar, que qualquer aluno pode passar e a Educação inclusiva a partir da clarificação do espaço escolar pra todos os alunos. Foi discutida também a condição de desenvolvimento e não deficiência e as fotos que os participantes escolheram não eram somente de alunos com deficiências. Daqui pra frente será pensado só as diferentes capacidades e singularidades e não a deficiência.

O segundo momento do encontro objetivou compreender o conceito de mediação. Para isso foi entregue para cada professor um texto em espanhol para ser lido e interpretado. Num primeiro momento ficaram em silêncio. Alguns perguntaram se podia olhar no Google. Esse conceito foi explanado de forma geral ao final do encontro.

O sexto encontro foi iniciado com a recuperação dos conceitos da mediação trabalhados no encontro anterior. Logo em seguida foi perguntado aos professores o que eles entendiam sobre linguagem, ou melhor, o que é a linguagem. Após a participação de todos também foram levantados outros conceitos como a apropriação, sobre as FPI e FPS como o próprio processo dos professores, por exemplo, saber que inclusão é lei é função psíquica inferior, pois foi memorizado – mas não foi apropriado FPS (está na memória dos professores, já ouviram falar, é discutida, mas não é função na prática pedagógica). Os exemplos que trouxeram que os alunos não dão conta – o que está em análise – comportamentos, respostas ou apropriações? Os alunos tem a leitura técnica ou atribuem significados à leitura? Antes os professores tinham uma visão reduzida da inclusão – como deficiência – agora estão se apropriando de um novo repertório – tinham uma leitura técnica da lei, mas não relacional, nem social e qual a função da lei. Partiram de pontos diferentes – mas chegaram ao mesmo entendimento final ou aproximado. Essas pontuações partiram dos professores.

O próximo passo foi pensado em como atingir os alunos que não sabem ler, de que forma eles se apropriam do conhecimento, dos conceitos ou só reproduzem? A pesquisadora fez uma explanação geral sobre a importância da leitura. A partir dessas pontuações foi problematizada a questão da ação pedagógica inclusiva e proposta uma atividade grupal. Os professores foram divididos em 3 grupos. Foi perguntado se eles saberiam explicar como ocorreu o descobrimento do Brasil. Após a participação de alguns foi entregue a cada grupo um texto sobre o Descobrimento do Brasil para crianças e um papel cartão e pincéis para a realização das atividades. O grupo 1 deveria desenhar/ ilustrar o texto; o grupo 2 deveria fazer um reconto oral do texto e o grupo 3 deveria dramatizá-lo.

O sétimo encontro foi mais conceitual, no sentido de estabelecer um espaço de articulação teórico-conceitual acerca da Psicologia Histórico-Cultural como base do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Por meio de slides em Power point foram apresentados os conceitos Mediação; apropriação; as funções psíquicas elementares; as funções psíquicas superiores; a Zona de desenvolvimento real e proximal e Conhecimento cotidiano e científico e como o entendimento deles podem auxiliar na compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O penúltimo encontro objetivou compreender a base interacional nas quais se estabelecem as práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos. Para isso, os

professores foram divididos em 4 (quatro) grupos para discutir o seguinte estudo de caso (nome da escola, da cidade e da professora são fictícios):

“Na Escola Estadual Pedro de Alcântara, da cidade de Monte Belo/MG, a professora Sandra trabalha com uma turma de 28 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. Na sala de aula tem um aluno que não lê e não escreve, porém gosta muito de livros. Seus pais trabalham o dia todo e não dispensam o cuidado escolar necessário a ele. Também existem outros alunos com outros tipos de dificuldades na sala de aula. Como os professores veem o processo de desenvolvimento dessa e das demais crianças? Quais estratégias trazem elementos de desenvolvimento? Após responder, desenvolva uma estratégia”.

Cada grupo recebeu um papel cartão e pinceis para a organização de um esquema que representasse as conclusões a que chegaram. Após as discussões dos grupos foram apresentadas as considerações de cada um.

Por fim, o último encontro também teve como finalidade compreender a base interacional nas quais se estabelecem as práticas pedagógicas desenvolvidas para todos os alunos. Da mesma forma foi apresentado outro estudo de caso (nome da escola, da cidade e da professora são fictícios), apresentado em slide.

“A Escola Estadual Professor Carlos Chagas atende alunos de 1º ao 5º anos do ensino Fundamental I e de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Helena é a professora do 5º ano e está preocupada porque 3 dos seus alunos ainda não estão alfabetizados, não tem laudo porque não tem nenhuma deficiência e irão para o 6º ano. A professora já tentou de tudo: colocou os alunos assentados perto de sua mesa, deu atividades extras para casa, a eventual já tirou de sala para dar um reforço, já foi pra sala de recursos, enfim... mesmo com essas estratégias os alunos avançaram pouco. Será que a professora fez de tudo mesmo? Como esses alunos sentem perante a turma? Como é o relacionamento da professora com esses alunos? E agora, o que fazer?”

Cada professor(a) teve a oportunidade de participar das problematizações apresentadas no estudo de caso, levantando hipóteses e dando opiniões sobre a atividade proposta.

Como fechamento da coleta de dados, a pesquisadora apresentou slides em PowerPoint com a abordagem dos principais elementos elencados nos nove encontros realizados, tais como a culpabilização, os elementos políticos institucionais, os recursos e metodologias e as ações efetivamente inclusivas.

3.8 PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Segundo Aguiar e Ozella (2013), após a aplicação de algum instrumento proposto na pesquisa, parte-se para a análise, inicialmente realizando a transcrição do material a partir da primeira leitura, a fim de levantar os pré-indicadores com base nos temas ou conteúdos das falas. Esses temas são expressos em palavras, que adquirem significados no contexto e dão origem aos indicadores constituintes da realidade do sujeito sócio-histórico. Os significados são produções históricas e sociais e permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. Logo em seguida, parte-se para a releitura do material que possibilitará a organização dos núcleos de significação, no qual é possível articular conteúdos que se assemelham ou se complementam ou que se contradizem no decorrer do processo em que ocorre a construção dos sentidos e significados.

Os autores fazem uma explanação do que vem a ser o sentido e o significado.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Todo processo de análise pautou-se nas proposições de Aguiar et al. (2015). A proposta de formação continuada em exercício pretende verificar quais as significações que os professores atribuem à Educação Inclusiva; como os professores se visualizam frente aos alunos em suas diferenças e singularidades e qual o impacto dessas significações na vida deles e dos alunos. Essa compreensão só é possível no momento em que o pesquisador se aproxima das determinações históricas e sociais do objeto de estudo.

Assim, importa analisar a realidade como unidade de fenômenos contraditórios pautada na ideia de significação, construída na dialética entre sentidos e significados, que se constituem perante a realidade, na qual o sujeito atua.

Uma das formas de apropriação das significações é a apreensão de suas relações, contradições e qualidades, ou seja, as significações são unidades dialéticas da fala e do pensamento que precisam ser compreendidas por meio das

mediações sociais e históricas. Para além da aparência das palavras - os significados - é possível apreender sua dimensão concreta, os sentidos. Os significados não podem ser analisados fora do contexto. São as ricas mediações que possibilitam avançar para as zonas de sentido, mais instáveis e profundas do sujeito.

A proposta metodológica, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica-dialética, apresenta três importantes etapas que possibilitam a análise do sujeito frente à realidade que atua. A primeira delas, realizada a partir de uma leitura minuciosa do material coletado, consiste no levantamento de pré-indicadores, por meio do qual o pesquisador identifica algumas palavras, com significados, reveladoras dos modos de pensar, sentir e agir do sujeito, perpassado pela materialidade histórica, em seus aspectos afetivos e cognitivos e pela apropriação da cultura.

A segunda etapa é a sistematização dos indicadores, momento em que o pesquisador faz a articulação dos pré-indicadores com base nos elementos de similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Por último, tem-se a etapa de sistematização dos núcleos de significação, resultante do processo de articulação dos indicadores que permite estudar de maneira aprofundada a realidade do sujeito.

As três etapas ocorrem num processo dialético, de fazer e refazer dos pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos de significação, portanto, processo não linear.

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR et al., 2015, p. 63).

A palavra, síntese do pensamento e da fala, dotada das funções semântica e psicológica é elemento fundamental e o mais importante na análise das significações da realidade. Ao analisar o discurso do sujeito o pesquisador deve atentar-se a todas as expressões dos sujeitos, a frequência do uso de determinadas palavras e expressões, enfim, cada detalhe da fala do sujeito. “É, portanto, partindo de “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado”, que o pesquisador dá os primeiros passos na sistematização dos *núcleos de significação*, passos estes que consistem no levantamento de pré-indicadores” (AGUIAR et al., 2015, p. 63/64).

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito (AGUIAR et al., 2015, p. 64).

As etapas são constituídas pela tríade “tese-antítese-síntese”. É importante mencionar que os pré-indicadores se configuram como teses, que marcam o discurso do sujeito, porém esses discursos não são acabados, porque são construções sociais mediadas pela história e pela cultura, que possibilita atribuir significação à realidade.

Na etapa de levantamento dos pré-indicadores as antíteses também se encontram no discurso do sujeito, mas elas ainda não são reveladas porque é necessária uma análise diferenciada e aprofundada do discurso, que será realizada na fase da sistematização dos indicadores, com o propósito de abstrair os significados das palavras e sua complexidade, marcados nas relações contraditórias e históricas que o constituem. Por sua vez, a síntese – elemento dos núcleos de significação – também se apresenta na etapa anterior, porém de modo provisório. Ela será concluída no processo dos sentidos atribuídos pelo sujeito. As duas primeiras etapas constituem o movimento de análise do método dialético materialista.

Noutras palavras, queremos ressaltar que, assim como o primeiro momento (levantamento de pré-indicadores) da proposta metodológica dos núcleos de significação consiste em analisar as palavras ditas pelo sujeito e, assim, apreender seus significados, o segundo (sistematização dos indicadores) tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. Para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação (AGUIAR et al., 2015, p. 68).

O terceiro momento é marcado pela síntese, que tem como objetivo principal superar o discurso aparente do sujeito marcado nas etapas anteriores. Nesse momento as partes são integradas ao todo novamente, avançando rumo ao concreto pensado, que são as zonas de sentido, produzidas na atividade social e histórica do

sujeito. Esse processo permite “avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito” (2015, p. 72).

A partir das falas dos professores e professoras participantes, foi possível construir três Núcleos de Significação e seus indicadores a saber, nas Tabelas 6, 7 e 8.

Tabela 6 – Núcleo 1 - Desvelando o fracasso da escola x empoderamento da escola

DESVELANDO O FRACASSO	EMPODERAMENTO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamento político - Avaliações externas - Processos de aprovação e reprovação 	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderamento docente - Colaboração profissional

Fonte: do autor.

Tabela 7 – Núcleo 2 - Representação da realidade x possibilidades de enfrentamento

REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE	POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de formação docente - Desconexão da teoria e da prática - Resistência 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do conceito de educação inclusiva - Experiências inclusivas - Novos formatos metodológicos

Fonte: do autor.

Tabela 8 – Núcleo 3 - Educação inclusiva x educação “sem adjetivação”

EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EDUCAÇÃO “SEM ADJETIVAÇÃO”
<ul style="list-style-type: none"> - A escola como promotora de desenvolvimento - Relação família escola - enfrentamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Docência para a humanização - A ação pedagógica como mediação de funções psíquicas superiores - Domínio da linguagem e escrita

Fonte: do autor.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES

Para tanto, é no espaço de sala de aula, caracterizado pela alteridade, que processos e múltiplas possibilidades de construção de singularidades se efetivam, garantindo a construção de configurações que legitimem os alunos e o professor, em relações de fato inclusivas (GOMES, 2012, p. 9).

De acordo com as informações obtidas, por meio dos questionários e nos encontros realizados com as professoras e professores, puderam ser organizados três núcleos de significação, sendo eles: 4.1) Desvelando o fracasso da escola x empoderamento da escola; 4.2) Representação da realidade x possibilidades de enfrentamento; 4.3) Educação inclusiva x educação “sem adjetivação”, que contemplam os elementos de significação expressos pelos participantes em relação aos diferentes aspectos abordados na pesquisa quanto à educação inclusiva.

As falas dos participantes da pesquisa foram transcritas literalmente e identificadas pela letra P e seu respectivo número de identificação.

4.1 DESVELANDO O FRACASSO DA ESCOLA X EMPODERAMENTO DA ESCOLA

O primeiro núcleo de significação intitulado *Desvelando o fracasso da escola x Empoderamento da escola* divide-se em 6 (seis indicadores) e, ao mesmo tempo, em que deflagram o fracasso da escola, demonstram ações de empoderamento da escola ao sistematizar a discussão das informações quanto aos postulados políticos, representativos da docência, da escola e da educação, partilhados pelas professoras e professores e centrais para o debate dos aspectos extrínsecos que cercam a atuação na perspectiva educacional inclusiva.

4.1.1 Distanciamento político

Um dos indicadores demarcados na fala e expressão das professoras e dos professores refere-se aos aspectos políticos e legislativos que mantêm a Educação, para os quais atribuem significação de distanciamento da realidade educacional vivenciada no interior das escolas, que desvelam o fracasso da escola, como pode ser expresso nas falas dos participantes,

P24 - Então as políticas públicas não batem com a realidade da escola. Tá tudo na contramão. E da realidade? Tem uma distância gigantesca. **P3** - Quem cria essas políticas já foi pra sala de aula? Eu acho assim, quando vem as políticas lá de cima dá impressão que é, por exemplo, eu não sou alfabetizadora é como se eu planejasse uma aula pro professor alfabetizador, mas se eu não sou alfabetizadora, como é que eu vou fazer o planejamento pra ela, entendeu?

Com base na fala acima, fica claramente constatada que a visão dos professores é que há um distanciamento das políticas em relação à realidade escolar. Consideram que os legisladores deveriam conhecer a realidade para criar leis que amparam a educação. Consideram que as leis são planejadas em gabinetes e impostas de cima para baixo de forma que sejam cumpridas pela escola e pelos professores sem terem a oportunidade de participar de sua elaboração e sem ter oportunidade de se contradizerem a elas. Porém, em nenhum momento assumem que as esferas políticas são formadas por cada um de nós, ou seja, mesmo que o processo está distante, cada um tem a responsabilidade, já que escolhemos os governantes que estão por trás das políticas.

No entanto, mediante tantas leis, para fazer qualquer crítica às políticas é preciso conhecê-las, estudá-las para só assim argumentá-las. Os professores e professoras participantes da pesquisa apontaram que não conhecem muitas delas, outros já ouviram falar, outros estão aprendendo. As mais citadas no questionário de caracterização foram a LDB 9394/96, a Declaração de Salamanca e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A resistência à implantação das leis na escola pode estar relacionada ao não conhecimento das políticas que sustentam a educação no país, que por sinal existem em quantidade exagerada.

Não é por falta de formação que os professores não conhecem as leis e sim por falta de disposição, que demanda motivos e necessidades que são apropriadas no coletivo. O que favorece a disposição, além dos motivos e necessidades sociais, são as possibilidades de ressignificação, a partir de matrizes críticas e não apenas de pensamentos que criticam. De acordo com as falas, percebe-se que os professores criticam muito, mas nem sempre são críticos.

Além de não conhecerem muitas leis, ficou claro que os professores participantes não conhecem o processo da criação dessas leis ou os trâmites. As leis não são criadas por leigos e, conforme LENZI (2018), licenciada em Direito, na página do site Toda Política, as políticas educacionais são propostas, estudadas e criadas a partir de leis que são votadas por deputados federais e estaduais, senadores e vereadores das esferas federal, estadual e municipal, além de propostas feitas pelo presidente da República, governadores e prefeitos. Os cidadãos podem e devem participar da formação das políticas públicas, a partir de pedidos ou de necessidades que são sugeridas pela população através de processos de participação popular, nos conselhos de políticas públicas existente na cidade.

O Ministério da Educação vem buscando alinhar os planos de educação nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios no sentido de construir um sistema de educação articulado entre esses diversos setores, com o objetivo de diminuir as lacunas ainda existentes nas políticas educacionais. Busca-se também o investimento em um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de ensino que possibilite o acesso pleno à escolaridade gratuita e obrigatória (BRASIL, 2014).

Apesar de certa morosidade em todo esse processo, muitos esforços estão sendo feitos nesse sentido. Nesse intuito, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais criado em 1997, o Ministério da Educação também criou o documento BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo que define o conjunto das aprendizagens que devem nortear a Educação Básica, na reformulação dos currículos, dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Não foi uma proposta implantada de cima para baixo. Desde a sua primeira versão, em 2015, vem sendo discutida e analisada e recebeu mais de 15 milhões de contribuições individuais, de organizações, de redes de educação de todo o país, de especialistas, de associações científicas e da comunidade acadêmica (BRASIL, 2017).

A segunda versão publicada em maio de 2016 também foi alvo de debates em seminários propostos pelas secretarias de Educação e contou com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e setores da educação. Por último, a terceira versão foi analisada por especialistas, associações científicas e professores universitários que consolidaram o documento (BRASIL, 2017).

Em se tratando da temática da educação inclusiva essa discussão fica mais acirrada, pois demanda que a escola avance em novos posicionamentos e escolhas de forma institucional e colaborativa, caso contrário, manteremos a leitura de que inclusão é ação isolada. Além disso, é fundamental a garantia de condições para que essas políticas sejam implementadas, que somente será possível a partir de um trabalho coletivo e com a colaboração de todos os envolvidos na escola para cobrar do Estado o que ele é obrigado a oferecer. Porém, mediante as condições vividas pelos professores cotidianamente, como modo de sobrevivência, eles acabam desacreditando de uma educação inclusiva, vendo-a no sentido de algo que é impossível de acontecer, que está descolado na realidade.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2006), várias leis e diretrizes concernentes às políticas educacionais permanecem nas intenções e as medidas efetivas ainda não foram consolidadas. A questão da ampliação da autonomia e da participação das escolas e dos professores tem ficado apenas no campo das intenções.

Consoante Souza (2006), os defensores das leis apontam que a implantação dessas ações é um processo lento, devido a não participação dos educadores, considerados como elementos centrais para o sucesso de uma política pública. Por outro lado, os próprios educadores contradizem essa hipótese e alegam a não participação na discussão do planejamento e implantação das políticas, que depois de prontas são decretadas como normas a serem seguidas.

Segundo professores e gestores, vários são os pontos que não tem contribuído para a implementação das políticas educacionais: criação das leis de forma hierárquica, sem a participação dos professores, que conhecem a realidade escolar; distância entre a implantação das leis e a infra-estrutura como suporte para que sejam efetivadas; a falta de conhecimento dos próprios professores sobre as funções das políticas educacionais e outros. A consideração desses elementos possibilitaria a articulação das políticas públicas e a realidade escolar de forma a garantir a transformação da escola e a melhoria de sua qualidade (SOUZA, 2006). Uma análise da vida diária da escola possibilitaria a compreensão do processo de apropriação das políticas públicas que permeiam a escola. Ao enfatizar a participação dos gestores, fica evidente que o trabalho coletivo na escola permite uma discussão sobre a apropriação das leis por parte de todos e não somente dos

professores. A vice-diretora da escola em que foi realizada a pesquisa, também é supervisora, e participou como representante da equipe diretiva.

Nos relatos dos professores e das professoras participantes é possível perceber também certa desconfiança em relação à oferta de educação para todos. Os professores conhecem algumas leis, os direitos das pessoas, mas não acreditam nas propostas dos políticos, que prometem, mas não cumprem. Pensam que é obrigação do Estado a oferta de educação e não deve ser usada como chamariz nas campanhas políticas. Além disso, consideram que há um descaso com a educação por parte dos políticos, como se pode ver nas falas dos participantes.

P8 - Na verdade, só pra... se eu não me engano, é o seguinte, o primeiro artigo da Constituição brasileira de 88, diz que todo cidadão brasileiro tem direito à educação, moradia, alimentação. Então, assim, não é uma proposta do governo, é uma obrigação. A educação, a saúde, a moradia, é obrigação do político. Porque é o seguinte, todo político ele fala que isso é um problema do governo, mas na verdade eles nem deviam colocar isso no plano de governo, isso é legislação, é obrigação do estado, é fornecer isso pras pessoas, pra todos. Aí entra na questão dos direitos humanos lá né...

P20 - É da Constituição de 88, mas é do acordo internacional desde 1948.

P3 - O governo quer mesmo educar essas crianças? [...] Acho que o descaso, né. Tem dinheiro pra tanta coisa, que a gente tá vendo aí e olha a escola nesse estado? Então a foto me lembrou isso, talvez é o momento que o país vive, de tanto escândalo, de tanta corrupção... tem gente, né, tentando levar essa educação aí.

A queixa dos professores está voltada ao descaso, à falta de investimento e a ideia dos políticos acharem que o mínimo é o máximo para a educação ao formularem as leis educacionais, como se pode ver a partir da análise de Libâneo (2012), quando menciona as ofertas do governo ao dizer, em sentido metafórico, que aos alunos são oferecidos kits de sobrevivência, acompanhados por conteúdos de aprendizagem, com ênfase nas habilidades e capacidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho como um kit de habilidades para a vida. A formação de professores também vem acompanhada de um kit de sobrevivência, com formação rápida, à distância, em forma de treinamentos práticos e técnicas para formar um professor tarefeiro, sem preparo adequado e, conseqüentemente mal remunerado, humilhado e frustrado com a profissão.

Alves (2006) faz uma crítica importante ao discurso de profissionais do MEC e do Banco Mundial, logo após a promulgação da LDB 9394/96, em se tratando da reforma da educação brasileira. O discurso revela friamente que o fracasso dos alunos da escola pública é consequência da incompetência dos professores. Para o autor esse discurso está carregado de um “marketing político” para propor iniciativas e colaboração do governo para uma educação de melhor qualidade.

Com isso, os professores resistem a tais políticas pela falta de investimentos na escola, na formação dos alunos e dos professores, na infraestrutura e na contratação de funcionários para apoio e melhoria do trabalho pedagógico (SOUZA, 2006).

Outro elemento constituinte da significação sobre as leis e a política configura-se na necessidade de um plano pedagógico político para o sistema nacional brasileiro.

P9 - E colocar já nesse anseio. O que eu teria como anseio mesmo como professor seria um plano pedagógico político perfeito colocado. Porque o que a escola... a gente sabe que... 5%, menos de 5% vai pra faculdade. Então o aluno daqui, o que a gente quer colocar na sociedade? A gente tem que colocar eles educados, independente do que eles vão fazer. (...) A gente tem que ter outros anseios, da integridade dessas pessoas que vão ocupar o mundo, porque a escola e a educação é a base da construção da sociedade. E que sociedade que a gente quer? Acho que deveria começar por aí.(...) O Brasil não tem um plano pedagógico em construção no país. Eu acho muito complicado isso. Aí eu fico pensando, que aluno eu quero, eu vou trabalhar só com a ética, mas ele vem carregado com a moral que vem da rua, de casa, aí ele vem... então essa diversidade, tem que ser colocada pra gente construir esse plano pedagógico perfeito.

A partir da fala, podemos verificar a importância dos aspectos históricos e cultural como pontos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano. Não é porque os alunos pertencem a classes sociais distintas que não pode ocorrer aprendizagem e desenvolvimento. Pensar um currículo capaz de emancipar o sujeito é o ponto de partida, ou seja, um sujeito capaz de contribuir na transformação da sociedade e não ser asujeitado da história.

De acordo com Patto (1988), desde a década de 80 é comum às pesquisas apontarem que as condições sociais e o preconceito racial ainda são a causa do fracasso escolar, ou seja, as condições de vida das crianças não são compatíveis com o desempenho escolar satisfatório. Resultados de pesquisas também mostram que o pensamento educacional no Brasil está impregnado pela crença de que as crianças das classes populares apresentam comprometimento perceptivo, motor, cognitivo e intelectual.

Ao conhecer a queixa do fracasso e também a história do aluno é possível compreender a criança, os processos e a estrutura da escola e as ações pedagógicas para se criar novas formas de combater o problema do fracasso escolar como sendo apenas do aluno (SOUZA, 2006).

Quando os professores ficam apenas justificando que as ações do governo estão distantes da realidade escolar, perdem uma ótima oportunidade de

transformar o discurso em práticas interventivas em prol do desenvolvimento dos alunos.

Além do distanciamento político que desvela o fracasso da escola, outro indicador aponta as questões referentes às avaliações externas que também são muito criticadas pelos professores.

4.1.2 Avaliações externas

O segundo indicador desvela o fracasso da escola a partir da discussão dos aspectos avaliativos externos impostos pelas Políticas Educacionais, inclusive definidas como inclusivas. Na compreensão das professoras e professores participantes da pesquisa, há um descompasso entre as políticas e o processo avaliativo dos alunos, os quais são avaliados da mesma forma, no mesmo formato, sem que sejam levados em considerações quaisquer elementos de singularidades, como apontado nas expressões a seguir.

P11 - ...aí o governo manda aquela prova só assim, manda a frase, marca X... **P5** - Pro Brasil inteiro. **P11** - Só que o sistema, eu concordo com tudo isso que você fala, em partes, eu volto um pouquinho, não somos nós, tanto é que a prova que eles tiveram ontem, já é o sistema que cobra, que seja aplicado o conteúdo, que a criança tem que saber... até que melhorou com essa educação continuada, porque antigamente era bem cerrada, né? **P24** - Interesse político, mas tá assim até hoje porque a educação integral é voltada pra isso também. É comprometimento do país em melhorar a educação pra pagar a dívida.

Pode-se notar de acordo com os relatos que há um questionamento e uma resistência muito grande dos professores em relação às avaliações externas. Eles não concordam que seja a mesma prova aplicada no país inteiro. Questionam que o sistema pede para realizar a adaptação do currículo, dos conteúdos, mas não olham que existem alunos que ainda não sabem ler e escrever, mas tem de fazer a mesma avaliação. Também acham que o governo está preocupado somente com números e não se importa com a forma que o processo está sendo conduzido. É visível como esses professores possuem uma leitura da realidade escolar. Eles realizam questionamentos importantes e conseguem enxergar as contradições a que estão submetidos, mesmo que não consigam trilhar possibilidades de enfrentamento.

Compreensão esta novamente deflagrada por alguns trechos de expressões dos participantes, como se pode ver a seguir.

P11 - Eu acho que a inclusão ainda não aconteceu realmente, justamente por isso, porque vem muita teoria, enquanto que o governo, políticas, realmente eles não... pra você ver essas provas, é completamente alheio o que vem pra nós, o que tem que ser. **P3** - eu acho que os professores que preparam são gabaritados, mestrado, né, só que eu acho que eles não tem a prática... **P25** - O estado tá excluindo esses meninos do mesmo jeito, porque dá uma prova e deixar uma pessoa lá, uma pessoa pra três alunos já, deixaria eu muito mais tensa, uma pessoa em cima de mim me olhando com a prova. Uma pessoa que eu não conheço e que não vai ler. **P24** - A provinha Brasil a gente não toma conhecimento, já vem a equipe treinada. **P3** - quando eles fizeram a primeira prova do PAEE, eles fizeram rapidinho e não tiveram dificuldades. Só que na que eu apliquei hoje, eu não sei se você percebeu, eu acho que eles vão ter um pouco mais de dificuldade, porque tem conteúdo na prova que agora que eles estão vendo. Então, ela deveria ter sido, essa prova, no final do ano, mais para o 4º bimestre. Por exemplo, abordou fração, mas agora que eles estão começando a ver fração, entendeu?

A partir dos relatos constata-se que os professores compreendem que os conteúdos cobrados nas avaliações não condizem com o trabalho desenvolvido no dia-a-dia da escola, assim como consideram que a aplicação por profissionais externos à escola, provoca momento de tensão maior para os alunos, causa de inibição e até bloqueio na realização da avaliação. O que não se percebe é a inclusão como processo. Ela é compreendida tão somente como sucesso na avaliação.

Novamente problematizando o elemento da avaliação com base nas propostas inclusivas, as mesmas avaliações que poderiam demarcar a necessidade de novos formatos pedagógicos, favorece uma distinção dos alunos, muitas vezes, desconsiderando as demandas dos alunos em questão, as diferenças e singularidades.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2006) esboçam uma crítica pertinente às avaliações do governo por se tratarem de testes padronizados vinculados a uma concepção objetivista de avaliação. Esse tipo de avaliação tem a função apenas de medir as habilidades e aptidões dos alunos, sem levar em consideração o que e para que se avalia. Assim, os resultados obtidos em tais avaliações são usados apenas como parâmetros classificatórios e comparativos entre alunos e escolas, impedindo-se de conhecer outros fatores importantes como a condição das escolas e a formação dos professores para uma possível intervenção a partir dos problemas detectados.

Comumente, a avaliação em forma de testes, provas e exercícios avaliativos, tem sido vista sob o aspecto de medição e aferição de valores, como notas e

conceitos para verificar o que o aluno aprendeu ou não e para aprová-lo ou reprová-lo, levando-o muitas vezes a evadir da escola por ter sua autoestima comprometida. Sob essa ótica, a avaliação tem sido alvo de muitas críticas, sendo crucial a revisão de seu sentido e significado e da sua função, no que tange à reorientação dos processos escolares e contribuição para a aprendizagem de todos os alunos, em sua função de transformação (BRASIL, 2006).

Se o próprio documento do governo é contrário à avaliação em forma de exames ou testes para medir e aferir valores, então seria o momento de mudar os objetivos das avaliações externas, no sentido de contribuir para a revisão das práticas escolares.

Outro elemento de significação se refere não apenas as avaliações impostas, mas aos formatos de aplicação dessas mesmas avaliações e das avaliações internas, deflagrados nas falas a seguir.

P18 - Quanto aos meninos que a gente lê a prova, realmente quando é lida, eles vão bem. No outro bimestre, eles não perderam média. Teve um que foi com "A". Falei com a diretora, mas ele vai com mais que os outros? Aí eu coloquei. **P13** - Mas não pode colocar real, **P.**? Eu acho que deveria ser real. **P10** - A questão assim, né, eu acho que deveria ser a nota real, porque mascara muito, porque aquilo não é a realidade e eu sinto mal colocar uma coisa que eu sei que não é real.

Pode-se perceber que a questão levantada pelos professores refere-se à avaliação feita pelos alunos que não sabem ler, escrever e nem interpretar. Muitos professores não concordam em ler as avaliações para os alunos, porque acham que os resultados são mascarados.

É importante problematizar se os professores compreendem de forma clara o que é a avaliação ou se apenas aplicam exames para verificação de resultados. Luckesi (2011) analisa de forma fantástica essa proposição ao fazer a diferenciação entre avaliação e exames. Nos exames, o examinador ou professor considera o que o aluno aprendeu antes da prova e atribuem notas ou conceitos que não poderão ser modificados após serem registrados. Ao contrário, a avaliação centra-se no presente com perspectiva de mudança no futuro. Importa investigar o que o aluno aprendeu e o que poderá ainda aprender em caso de resultados insatisfatórios. Nesse sentido, todos os fatores devem ser levados em consideração, uma vez que podem interferir nos resultados, são eles: o fator emocional do aluno, a falta de pré-requisitos, a qualidade da prática docente, o tipo de material, de recursos e metodologias utilizados, as condições da escola e também o regime adotado pela

escola. Apenas a constatação de um resultado negativo não possibilita a melhoria do desempenho dos alunos.

Consoante Freitas (2006), a avaliação da aprendizagem, longe de se constituir como mecanismo de seleção e verificação de sucessos e fracassos, deve ser vista como uma estratégia da revisão e aprimoramento das práticas educativas e da prática docente. Leite (2011) concebe a avaliação como um processo de reorientação dos processos pedagógicos, graduação do ensino, ajustamento aos ritmos e aprendizagens dos alunos em suas necessidades individuais.

A avaliação da aprendizagem deve servir como impulso para novas aprendizagens, a partir do momento em que ela seja vista como um processo crítico e reflexivo. Na proposta de educação inclusiva, o foco da avaliação deve estar posto nas estratégias utilizadas pelo professor para o aluno aprender. Sendo assim, os instrumentos de avaliação devem ser adaptados, assim como ocorre com a adaptação de outros recursos pedagógicos no processo de ensino dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (CARNEIRO, 2012).

Compreensões estas novamente deflagradas por expressões como,

P19 - Mas o governo tem que saber que nós estamos passando o aluno sem saber, não podemos mascarar não, porque chega lá no 5º ano vai falar que a professora não fez nada? Fizemos intervenção. É... fizemos intervenção sim, né. Depois, que geralmente eu faço, né, corrijo e dou a nota. A nota eu não mudo. Depois eu corrijo eu faço a intervenção com meus alunos e estou sempre do lado dele, mas quando é prova eu não vou ajudar. E o governo tem que saber, o sistema tem que saber que esse aluno não sabe!!! Agora colocar uma nota que eu ajudei a tirar? Não sei, é a minha opinião. **P11** - Então. O governo só quer número só, né? Então dê número pra ele e pronto.

Os professores culpabilizam o sistema e mais uma vez apontam que há um distanciamento das leis em relação ao que é realizado em sala de aula e as possibilidades de lançamento das notas e conceitos no sistema eletrônico. Existem professores que criticam o governo, achando que o próprio sistema exclui os alunos, mas na verdade suas práticas também parecem bem distantes da ideia da educação Inclusiva, já que estão arraigados em notas e conceitos e consideram a avaliação como um instrumento que apenas comprova o que o aluno aprendeu ou não. Pode-se até mudar o formato de avaliação e até mesmo realizar intervenções, mas no final o resultado é o mesmo. Isso mostra que os professores não conseguem aproximar o que está na lei, em relação aos conceitos e notas atribuídos ao aluno, ou seja, não é um conceito que é facilmente incorporado na dinâmica real vivida nas escolas.

Ficar apenas nas lamúrias e na culpabilização dos alunos que não aprendem, mesmo após terem tentado de tudo, como se costuma ouvir de muitos professores, não proporciona solução para os problemas detectados na avaliação, somente intensificam a possibilidade dos professores permanecerem presos às dificuldades dos alunos. Além de culpabilizar ou responsabilizar o aluno por atingirem resultados positivos ou negativos nos exames aplicados, constata-se a neutralidade do professor, que se isenta das interferências sociais, históricas, psicológicas, biológicas etc. É preciso cuidar para que o ato de avaliar não se restrinja ao ato de examinar, no qual o professor prepara o instrumento, aplica-o, corrige-o e o aluno simplesmente responde ao instrumento (LUCKESI, 2011).

Outro fator que muitas vezes interfere no processo avaliativo é o próprio sistema de ensino, sua estrutura, as políticas educacionais, o regimento da escola, o currículo e as ações pedagógicas (LUCKESI, 2011). No entanto, se os professores sabem que esses elementos são prejudiciais ao processo avaliativo, porque não investem em outras intervenções, uma vez que conhecem a realidade escolar e as necessidades para a melhoria?

Consoante o mesmo autor, a avaliação é o ponto de partida para a realização das intervenções. Se a avaliação se configura apenas como classificatória e seletiva, contribuirá para a tão rechaçada exclusão, uma vez que os alunos que obtêm uma pontuação mínima são incluídos e os que não atingem certa pontuação ou classificação são excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação inclusiva acolhe o aluno com defasagem na aprendizagem e oferece suporte e auxílio para que possa superá-la.

A partir dos aspectos avaliativos os professores e professoras apontam sérias questões que tem se configurado no sistema educacional e que não favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, portanto precisam ser revistas, conforme o próximo indicador.

4.1.3 Processos de aprovação e reprovação

Outro indicador ainda ligado à significação dos postulados políticos e legislativos distantes da realidade escolar e que impactam o fracasso da escola é a

compreensão dos processos de aprovação e reprovação dos alunos. Pode-se até mudar o formato de avaliação, mas no final o resultado é o mesmo. Isso mostra que os professores não conseguem aproximar o que está na lei, em relação aos conceitos e notas atribuídos ao aluno, ou seja, não é um conceito que é facilmente incorporado na dinâmica real vivida nas escolas, como se pode evidenciar nos seguintes relatos.

P13 - ...poderia segurar no 3º ano, né? **P17** - acontece que chega no 6º ano, e eu tenho aluno lá, tá no 6º ano há três anos, ele não pode repetir mais de três anos, porque o SIMADE não aceita. Aí dá uma prova de reclassificação, ou seja, finge que o aluno fez uma provinha de terceiro ano lá e passa ele para o 7º, no 7º também ele não vai dar conta, se ele não dava no 6º, aí ele vai ficando o maior da sala, o mais velho, vai ficando com vergonha e sai.

Muitos professores consideram que a melhor saída para os alunos do fracasso escolar é rever o processo de progressão continuada. Mais uma vez culpabilizam o sistema, o governo e as políticas por criar uma lei que acaba por culpabilizar os alunos, por colocá-los numa situação em que eles não dão conta de acompanhar, causando assim, a evasão. Os professores compreendem que há um malefício dessa progressão continuada para os alunos que ainda não conseguiram atingir os objetivos da alfabetização e acreditam que a revisão dessa lei é necessária, porque a política é incerta nos processos de aprovação e reprovação. Podemos problematizar que na discussão do sistema de progressão continuada ao qual aparentemente os professores são contrários, não há menção à consideração das características sociais e históricas vivenciadas pelos alunos, em suas diferenças e singularidades.

No Brasil, a adoção do ensino em ciclos é considerada estratégica na solução do problema dos altos índices de reprovação. Em uma pesquisa realizada em uma escola pública paulista sobre a implantação da Progressão Continuada, os professores apontaram a insatisfação com a proposta a partir de vários argumentos e relataram que não houve participação deles na elaboração da proposta, que foi posta de cima para baixo e que simplesmente foram comunicados pela direção e coordenação sobre o novo regime. Também argumentaram que as escolas e os professores não estavam preparados, não foram esclarecidos ou instrumentalizados para efetivarem a proposta, uma vez que implicava mudança de mentalidade (VIÉGAS, 2006).

A mesma pesquisa relata que os professores não eram contra a proposta, até sugeriram que a mesma poderia ocorrer de maneira gradativa, uma série por ano, como uma implantação continuada. Afirmaram que a proposta não correspondia à realidade escolar. Nas problematizações do grupo dos participantes da pesquisa foi levantada a questão do “sentido oculto” da Progressão Continuada, cujo objetivo do governo era diminuir os custos com o ensino público. Ao invés de transformar a realidade excludente dos alunos, a proposta contribuiu para a sua consolidação, pois apesar dos alunos avançarem nos anos escolares, há uma defasagem de conhecimento, que acaba por levar à indisciplina e à apatia desses alunos.

De um lado, têm-se as políticas que garantem a continuidade e progressão do aluno e, por outro lado, há variações e processos de reprovações que penalizam o aluno por não dar conta de acompanhar o processo escolar. O compromisso com a progressão continuada faz parte de um movimento quantitativo. Quando o Brasil vai se amparar nos postulados inclusivos ele faz isso numa perspectiva numérica para confirmar o número de crianças na escola, o número de adolescentes finalizando a educação básica e o número de estudantes no Ensino Superior. A questão é numérica e não necessariamente condições de desenvolvimento e permanência.

Em prol da melhoria das estatísticas que apontassem diminuição dos índices de evasão e de repetência, o governo criou políticas que possibilitassem a um maior número de alunos concluírem o ensino fundamental. Instalou a Progressão continuada para correção do fluxo escolar, no sentido de baratear o financiamento da Educação. Porém o governo pecou ao não se importar com a qualidade do ensino que é oferecido (ALVES, 2006; ANGELUCCI, 2006). Para atender à Política da Progressão Continuada seria necessário investimento na estrutura física e pedagógica, criação do reforço paralelo, projetos para melhoria do aprendizado e avaliações contínuas para a eficiência dessa política, ações estas não vistas nas escolas que adotaram esse regime (SOUZA, 2006).

Nota-se a partir das falas abaixo que as professoras e professores intitulam o distanciamento a partir dos postulados legais, que sustentam consideravelmente o processo de desvelamento do fracasso da escola, operacionalizando uma divergência nos aspectos avaliativos, de procedimentos pedagógicos instaurados para o processo de avaliação dos alunos e, acima de tudo, da inconsistência dos mecanismos de aprovação e reprovação dos alunos, fato este ilustrado nos fragmentos de falas dos participantes.

P24 - Por isso que o programa do governo é alfabetização até 8 anos, né, todo mundo lendo até 8 anos. **P5** - são três anos de alfabetização, né, a educação continuada não é até ficar com 50 anos não sem saber ler. **P11** - Até mesmo que nem pode deixar muito tempo, porque o próprio governo quer todo mundo lendo e escrevendo até 8 anos, né.

Os professores conhecem a proposta do governo, sabem que a alfabetização deve ocorrer até os 8 (oito) anos de idade, mas sabem também que muitos não conseguirão atingir esse objetivo e que não podem passar a vida inteira sem saber ler. Criticam que a escola reprova o aluno, mas quando cai no sistema da Secretaria de Ensino, a escola e os professores são questionados e o aluno deve ser aprovado imediatamente. Assim, não dão autonomia para a escola decidir sobre a vida da clientela. Os professores problematizam que a lei afirma que a alfabetização deve ocorrer até os 8 (oito) anos de idade, mas não dá para pensar uma educação até atingirem 50 (cinquenta) anos de idade sem saber ler.

De acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 a alfabetização e o letramento devem ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Por se tratar de processos complexos, devem ocorrer sem interrupção, para não causar prejuízos aos alunos até completarem o processo. A resolução prevê a continuidade da aprendizagem tanto no sistema de ciclos ou de séries, apontando os três primeiros anos como parte de um bloco pedagógico, que garanta as oportunidades e aprofundamento das aprendizagens básicas, essenciais para que os alunos prossigam nos estudos (BRASIL, 2010).

Antes mesmo de ser decretada a resolução supracitada, na reportagem do Portal “Todos pela Educação” em 1 de dezembro de 2010, Magda Soares apresentou uma análise de pontos e contrapontos sobre a alfabetização até os 8 anos de idade. Os pontos favoráveis de sua análise dizem respeito à capacidade dos alunos até 8 anos desenvolverem habilidades de leitura, mesmo não tendo um domínio completo da ortografia, porém já são capazes de escrever pequenos bilhetes, escrever seu diário, registrar suas tarefas na agenda, contar e recontar histórias etc. O segundo ponto diz respeito à imersão da criança em uma sociedade letrada e na cultura escrita, que participa de situações de leitura e escrita a partir da convivência e da prática das pessoas à sua volta, mesmo antes de frequentar a escola. Logo ao entrar na escola e frequentar a Educação Infantil e mais três anos de Ensino Fundamental abrem-se as possibilidades da criança se apropriar das habilidades essenciais do processo de Alfabetização.

Os professores compreendem o limite de desenvolvimento, período para que a criança adquira a leitura e a escrita, mas na verdade o que se vê é algo muito maior, pois existem adolescentes com 13 anos que ainda não sabem ler.

P10 - Eu não sei, mas uma vez eu vi que uma criança poderia ler até os 8 anos, quer dizer ela tem uma fase até os 8 anos, então pode começar a ler antes ou como ir até os 8, não seria preocupante. Seria preocupante não ler a partir dos 8 anos.

De acordo com o exposto, Soares (2010) tece os contrapontos ao apontar que muitos jovens concluem o Ensino Fundamental com nível baixo de alfabetização e letramento. Ela também problematiza que, se a criança com 8 anos, até o 3º ano do Ensino Fundamental não adquiriu as habilidades de leitura e escrita, com certeza será muito difícil prosseguir nos estudos, uma vez que possuem baixa autoestima, descrença nas suas possibilidades de aprendizagem, desinteresse, acarretando, conseqüentemente, a evasão escolar. Assim, uma das sugestões apontadas é alfabetizar na idade certa, com o auxílio das políticas públicas que invistam na qualificação do ensino nos primeiros anos de alfabetização, na formação de professores alfabetizadores e na valorização do professor alfabetizador para a solução do problema da alfabetização.

O questionamento dos professores está ancorado no problema das políticas que precisam atentar-se mais à realidade das escolas, dando autonomia aos professores e gestores em prol da aprendizagem dos alunos.

Então se até os 8 não aprendeu, alguma coisa tá errada? É assim que o governo pensa? **P13** - mas ele também não preocupa muito com isso não porque no nosso caso aqui, fizemos avaliações, mandamos pra lá, eu torno a falar, ficou retido no 3º, mas o aluno foi pro 4º. Ah não, aí o que a gente pode fazer? **P6** - O próprio sistema, eu já trabalhei, cê vai lançar lá...

Depois de alguns anos após a implantação da meta da alfabetização aos 8 anos, sem ainda estar resolvido o problema da alfabetização, o MEC – Ministério da Educação anunciou, segundo reportagem de Moreno (2017), no Portal G1, do dia 7/4/17, que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas no 2º ano e justificam essa mudança com base nas escolas particulares quando, desde 2010, o antigo pré-escolar tornou-se o 1º ano e antecipou a alfabetização. Afirmam que, se a criança da escola particular pode ser alfabetizada até os 8 anos, todas as escolas também podem oportunizar esse processo.

Assim, mediante as duas propostas de alfabetização vê-se a mudança de mentalidade dos diferentes legisladores, uma vez que ao mudar o governo, mudam-

se as propostas, sem levarem em conta as consequências que trazem para alunos, professores e escola.

Não só a formulação das leis, mas principalmente como essas leis chegam à escola é primordial para que a escola cumpra a sua função e para que todos os alunos, indistintamente, tenham o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional, tão necessário para a atuação na sociedade.

Destarte, por meio dos três primeiros indicadores buscou-se desvelar o fracasso da escola. O primeiro problematizou o distanciamento das políticas e da realidade vivida nas escolas. O segundo abordou os processos avaliativos externos. Ao olhar para as avaliações externas vê-se como as políticas impostas não compreendem o processo interno escolar e a questão dos formatos de aplicação das avaliações. E o terceiro indicador deixou claras as incertezas e divergências referentes aos processos de aprovação e reprovação, que acabam por desfavorecer o desenvolvimento dos alunos.

Se de um lado, foi desvelado o fracasso da escola, de outro se pode perceber como os professores e professoras significam ações de empoderamento da escola, como se pode ver a partir do próximo indicador. É no movimento de contradição que as reflexões são possibilitadas em busca de soluções para os problemas ora apresentados.

4.1.4 Empoderamento docente

Depois de analisar o distanciamento político da realidade vivida é possível verificar o impacto do empoderamento da escola a partir de como os professores visualizam ou acreditam como a escola deveria ser. O quarto indicador expressa a significação dos professores e professoras no sentido de uma escola atual que está fadada ao fracasso, desacreditada e desvalorizada, como se pode ver a partir da fala de um professor, ao acreditar que a mudança dessa visão está longe de ser concretizada somente a partir da postura do professor. Pensa ainda que é uma questão social e necessita ser revista pelo sistema educacional brasileiro e que a educação como um todo precisa ser mais valorizada para que os alunos cheguem à escola e deem um novo valor a ela.

P5 - A questão não é o engessamento da escola, a questão é mais profunda, a questão é a escola não tem o valor necessário no nosso país, quer dizer, nos Estados Unidos, Mário Sérgio Cortella até citou a Universidade de Harvard, maior faculdade, universidade do mundo, lá são 8 horas de aula teórica, três vezes na semana, onde os alunos ficam sentados pra assistir aula teórica e aula teórica não é com giz quadro, mas é com pincel e lousa. A questão é a diferença que o aluno sabe que a escola vai fazer a diferença na vida dele, porque ele precisa estar ali e qual a necessidade daquilo, qual que é a importância daquela aula, daquele professor, daquele ensinamento pra sua vida, coisa que não é nossa, a questão social nossa é muito. É desvalorizar a escola em si, a educação em si... então se mudar o conceito de valorização de escola, de educação no país, o aluno vem pra escola sabendo qual a importância de estar aqui... tem coisa que não está no nosso alcance.

Na fala acima é visível a indignação sobre a escola brasileira comparada a escolas de outro país. Os professores acreditam que se os próprios alunos valorizassem a escola, se compreendessem a importância da escola na vida deles e a importância que tem uma aula e o professor, com certeza a realidade poderia ser alterada e transformada. Mas, como promover a valorização de algo que não é valorizado socialmente?

Para Miranda (2005), o professor precisa incorporar o seu papel como o principal agente de mediação da cultura socialmente valorizada, no sentido de desenvolver em seus alunos a apropriação dos conteúdos historicamente e culturalmente sistematizados. O processo de mediação deve ser entendido considerando-se o nível de desenvolvimento do aluno, ao investigar e conhecer o que ele já sabe e compreender suas tentativas de significar a realidade por meio dos confrontos e das dúvidas. O professor deve utilizar recursos variados, explicar a função do que está ensinando, acerca da utilidade do conteúdo na vida do aluno, com o objetivo de atrair sua atenção.

A mediação é capaz de possibilitar a transformação no sujeito. Se o aluno se interessa pelo objeto de conhecimento significa que ele foi afetado pela mediação. Ao contrário, se não ocorreu nenhuma modificação é porque o aluno não foi afetado e necessitará de novas intervenções. Todas as ações realizadas dentro da escola devem partir das relações concretas que os indivíduos tecem em suas relações na trajetória de suas vidas, possibilitando-os a atribuir sentidos e ressignificar os conhecimentos e a aprendizagem escolar (SILVA; GOMES, 2016).

Destaque deve ser dado à formação de professores quanto à valorização da docência, que associada à identidade traz em seu bojo o reconhecimento que o trabalho do professor e a sua formação são complexos e fundamentais para a plena

humanização tanto do próprio professor como dos alunos (MARTINS; DUARTE, 2010).

Percebe-se que dentro do próprio grupo de professores, enquanto existem aqueles que tentam se justificar e se isentar da desvalorização da escola atual, do desinteresse dos alunos pela escola, outros pensam que não se pode depender apenas das ações políticas ou do governo para mudar a realidade. A própria escola tem nas mãos a chave da mudança. Sendo assim, outro elemento de significação partilhado pelos professores e professoras é a necessidade de enfrentamento institucional. Eles acreditam que o trabalho e a parceria entre os professores, a escola e os pais podem alterar esses elementos e contribuir na solução do problema da desvalorização da escola e que também é preciso buscar meios para alcançar os objetivos a que se propõe.

P7 - Olha, eu concordo com a fala de todos os colegas aqui, mas também eu penso que a escola precisa mudar, nós vivemos em uma escola ainda, que ainda tem a questão totalmente antiga, antiquada de dar aula, as carteiras, as filas, a maneira, entendeu, assim, nós vivemos esse contexto, oh, desde quando eu fiz Pedagogia, lá em 1998, fala que a educação tem que mudar, que a questão aí, bate na mesma tecla, que nós não podemos criar soldadinhos dentro da escola, mas vira e mexe a gente, e mesmo porque se a gente não deixar desse jeito ainda agora, a escola não tem um espaço físico, é, pra nos levar a agir diferente com eles, não tem, a gente pode né, e, eu li aquele livro, como que chama, "a Escola que eu queria", então assim, é totalmente diferente, é, o aluno ele pode escolher aquilo que ele vai estudar. Nesse contexto que nós temos hoje, não dá, é igual assim, ah vamos fazer a educação integral, não tem nem suporte físico pra fazer, entendeu, então assim, quantas escolas estão aí sofrendo pra ter, mas o suporte físico não tem, é que eu tô falando assim da questão física da escola. Então eu acho assim, que precisa mudar tudo, a gente tem que mudar enquanto professor, se precisar, igual ele falou, pendurar no lustre, tem que fazer mesmo, mas também a escola precisa, todos precisam abraçar essa causa, não dá pra um só abraçar sozinho, só o professor, os pais também, a família.

A garantia do direito ao acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos na escola demanda a revisão das práticas e organizações escolares, independentemente da "população" às quais as leis se referem.

Para Mantoan (2003) é preciso recriar o espaço escolar a partir do eixo norteador "ensino para todos", por meio do diálogo, da cooperação, da solidariedade, da criatividade, da criticidade por parte de todos os envolvidos com a escola e promover a formação dos professores para atuarem por meio de uma proposta inclusiva, sem exceções, no sentido de garantir tempo e liberdade para os alunos aprenderem, sem segregação, a partir de um ensino que não enfatiza a reprovação.

Portanto, é possível perceber que somente as leis não garantem efetivamente a permanência e desenvolvimento dos alunos. Para Rodrigues (2006) a escola tradicional, arraigada na seletividade, nos métodos de ensino homogeneizantes e pouco sensível às características dos alunos mostra a distância entre o que a escola é e as leis para uma educação inclusiva. O investimento em práticas corajosas, refletidas e apoiadas é crucial na promoção à justiça e aos direitos a todos os alunos.

Por outro lado, mesmo diante de uma escola desacreditada, o elemento motivação também foi deflagrado na fala dos professores e aponta uma mobilização para novas ações. Ao analisar como os professores atribuem significação à profissão docente destaca-se outro elemento configurado na identidade com a profissão. O gosto e a motivação da profissão estão ligados às marcas positivas que o professor deixa na vida dos alunos, a abertura que se tem ao diálogo, a valorização e o reconhecimento do trabalho do professor por parte da família, como se pode ver nos trechos das falas abaixo.

P8 - O que me motiva é mesmo sabendo que eu vou sair de casa, que eu vou gastar dinheiro com folha, gastar dinheiro com xerox, vou gastar dinheiro com transporte, eu vou chegar aqui e vão ter alunos que não tem interesse nenhum para o que eu vou passar, mas pelo menos se tiver 10% da sala interessado, pra mim já me motiva. **P13** - Assim, eu acho que de tudo o que foi falado é a contribuição, assim, o motivo até hoje, que eu me entendo por gente, o que me motiva é essa contribuição, né, que a gente faz assim, eu me sinto que fazemos parte da criança positivamente. Às vezes, pelas imperfeições que temos né, por algum motivo até mesmo negativamente que a gente não procura fazer, né, preparamos uma aula, né, sendo que... estando com essa criança, nós queremos o bem pra essa criança. Então, assim o que me motiva, o que me deixa feliz, é lógico eu preparo aula, mas dentro daquela aula está embutida satisfação do aluno conversar com você, de abrir com você, de um pai e uma mãe chegar pra você, isso me motiva, isso me deixa muito, mas muito feliz. Eu acho assim, que eu não saberia fazer outra coisa a não ser dar aula. **P11** - Mas eu acho que todo professor tem esse olhar. Se ele não gostar do que ele faz, ele não estaria dando aula, principalmente professor alfabetizador, não tem como.

Mesmo consciente das dificuldades da profissão e da falta de material para o desenvolvimento do seu trabalho, é visível nas expressões dos professores que o interesse dos alunos nas aulas, o fato do professor ser parte da vida dos alunos, a relação harmoniosa entre professor e aluno, entre professor e família são fatores positivos de motivação para o professor. O professor se sente valorizado a partir de pequenas ações ou experiências positivas que ocorrem em sua prática. É uma questão de profissionalização e humanização.

4.1.5 Colaboração profissional

Pensar na educação inclusiva é garantir a colaboração de todos os agentes escolares. Muitas escolas atribuem a responsabilidade da sala de aula apenas ao professor. Também acabam valorizando aqueles professores que se destacam no trabalho com alunos singulares, com diferentes capacidades e desmerecem o professor iniciante na carreira ou aquele que diz não dar conta de trabalhar sozinho. Ao invés de estimular a colaboração, acabam valorizando a competitividade e prejudicando a função da escola em atender todos os alunos. Mediante essas ações, muitos professores se sentem isolados e fracassados no trabalho com a educação inclusiva.

Na fala abaixo fica evidente a significação quanto à necessidade de colaboração por parte da escola, que deveria falar a mesma linguagem e agir em conjunto em prol da solução dos problemas que ora aparecem. O que muito se vê é o apontamento negativo aos alunos em suas singularidades e pouca ou nenhuma colaboração da equipe escolar para mudar a situação.

P4 - Eu tinha pensado na segunda (nº 2 adolescente no chão sendo apontado). Que geralmente, quando a pessoa ou é diferente ou tem alguma coisa, todo mundo aponta. Ah aquele ali fez isso, aquele ali é daquele jeito, então, pra apontar o dedo tem várias pessoas, mas pra ajudar, pra correr atrás, vê o que pode fazer pra mudar, aquela situação ou aquilo que acontece dentro da sala, não tem tanta gente.

Em outra realidade escolar, a partir da fala do professor é visível a colaboração da escola como algo muito importante para atender todos os alunos.

P6 - Eu já tive aluno, por isso que eu tô te perguntando, tinha um aluno que tinha câncer e ele não podia um monte de coisas e a escola separava, por exemplo, tinha alguma coisa na alimentação... ele foi meu aluno no 1º ano, foi até um desafio. Eu trabalhava na secretaria, quando ele fez matrícula, pessoal meu, eu vou pegar esse menino. Eu quis essa turma por causa dele, porque eu já tive uma dificuldade assim e quando você vê uma pessoa doente, né, principalmente câncer, nossa eu fiquei chocada quando eu vi. Aí cheguei em casa e falei pro meu marido: eu vou pegar essa turma por causa dele, porque eu quero acompanhar. Só que, num tinha esse... por exemplo aí a comida ele não podia um monte de coisa. A escola separava o pratinho dele. Aí maçã por exemplo. Ele não podia comer nada que tinha corante. Por exemplo, a salsicha, né, o dia que tinha cachorro-quente na escola, mas a escola separava alguma coisa pra ele. **P8** - Mas a escola fez algo pra esse menino.

Vê-se a vontade do professor em trabalhar com aquele aluno, de acompanhá-lo e de enfrentar um desafio. O trabalho conjunto da escola, das cantineiras, desde a

preparação dos alimentos também foi fundamental para a concretização de uma escola inclusiva.

Com a colaboração dos demais profissionais da escola, os professores e professoras se sentem mais seguros em suas ações, como se pode ver na fala abaixo.

P3 - Deixa eu fazer uma pergunta? Eu tive uma experiência com uma aluna de 6º ano de uma escola de periferia de BH. A menina tinha uma deficiência mental, severa. Nesse caso aí, ela frequentava junto, né, ela tinha a professora de apoio. Eu sentia mais que era apoio pra mim mesma. Por quê? Tinha dia que ela não queria entrar pra sala e aí? Como? Se eu não tivesse? Aí fala assim, ah mas tem ATB, gente, não é, a ATB geralmente é uma para a escola inteira. Então, nesse caso, mesmo assim que, ah tá sendo excluída, eu tinha necessidade desse professor pra me auxiliar. Comigo sim, a gente trabalhava junto, porque às vezes eu não sabia como e ela falava pra mim, você tem que fazer isso, isso, isso... Porque senão eu não conseguiria. Então quando fala assim que o apoio é exclusão, depende dos casos, depende da deficiência.

Neste caso, o regente de sala tinha uma criança com deficiência e não sabia trabalhar com ela. Por isso, acreditava e achava necessário o profissional de apoio não só para a aluna, como para ele mesmo, para apoiá-lo, para orientá-lo e realizar um trabalho conjunto.

P26 - Por exemplo, se tem professor de apoio, não é só para um aluno e sim para todos os alunos, para a sala toda. Porque às vezes uma atividade vai servir para todos os outros alunos que tinha uma dificuldade. Um jogo por exemplo para todos os alunos. Mas o professor de apoio pode preparar atividades pra trabalhar com toda a turma.

No caso abaixo, os professores também aprovam o trabalho do professor de apoio como parceiro e não como aquele que fica no canto da sala com apenas um ou até três alunos.

P13 - Eu tive a felicidade de ter professor de apoio e o nosso trabalho, o que foi passado pra gente foi dessa maneira, eu passava o conteúdo, como eu ia desenvolver a minha prática e ela ia fazer as adaptações. Eu tive a oportunidade de ter 2 professores de apoio e deu certo. **P24** - Isso foi falado lá no curso. O AEE tem que trabalhar em parceria com o professor. **P3** - mas tem professor que não leva em consideração, você tem que ficar ali junto porque senão não dá certo. **P11** - Isso depende do professor, no caso, depende da visão do professor, igual ela falou, o professor de apoio pra mim é pra aquela criança, é pra aquela criança sim, mas pra apoiar o professor, no caso, o aluno é do professor, mas a professora de apoio está ali, apoiar o professor pra aquele aluno a se interagir com a sala e até mesmo no caso, que tem os casos mais severos, uma criança ela não para dentro da sala, ela não tem condições de ir ao banheiro sozinha, muitas vezes ela não controla... então tem que ter uma professora de apoio, porque como a professora também ela sai de uma sala, ela tem de ir atrás do menino no banheiro ou em algum lugar e larga os outros 25 lá sozinhos? Tem que ter sim.

Porém, a realidade ainda é incipiente nesse sentido, pois a discussão da inclusão ainda está alinhada apenas ao atendimento aos alunos com deficiência.

P24 - eu vejo o professor de apoio, isso é uma opinião pessoal minha, eu enxergava porque só atenção para aquela criança? Ela usou o termo lá de segregação. A minha ideia eu acho que tava certa, pelo que ela falou lá que tá mudando...

É bom lembrar que Minas Gerais saiu a frente na contratação de professor de apoio. É bem verdade que no início o professor de apoio ficava sentado do lado do aluno que tinha uma deficiência. Os planos de aula eram diferentes para aquele aluno e pouca interação existia entre os colegas de sala e até mesmo com o professor regente. Na fala acima, o professor que acompanhou desde o início essas contratações era contra o trabalho que era desenvolvido e questionava porque só aquela criança tinha apoio.

Uma das atribuições do professor de apoio seria a sua atuação de forma colaborativa com o professor da escola regular, no sentido de planejar e definir estratégias pedagógicas para acesso ao currículo e sua interação no grupo (MINAS GERAIS, 2014).

Por mais que haja na sala de aula alunos que tenham evidente uma dificuldade de aprendizagem, déficit dos processos cognitivos, ainda assim ele não tem o direito e nem a garantia de um apoio. Não somente uma sala de aula com alunos com deficiências necessitam de apoio, como também os alunos com diferentes capacidades, com diferentes inteligências, pois esses necessitam de uma ação integrada entre professor regente e professor de apoio para favorecer o acesso ao currículo, adequação de material didático-pedagógico, estratégias e recursos tecnológicos que contribuam na aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Talvez o maior entrave que impede a colaboração de um professor de apoio seja a restrição da definição de necessidades educacionais vinculada às necessidades dos alunos com deficiência. O que acaba por excluir mais uma possibilidade de concretização da educação inclusiva no atendimento a todos os alunos indistintamente.

Além de professor de apoio, os professores acreditam que a colaboração deve ser de todos, inclusive da família, dos professores do Projeto Tempo Integral, da Bibliotecária, da professora eventual e também dos professores do ensino fundamental II para auxiliar todos os alunos. Com o auxílio de todos é possível realizar intervenções e atender os alunos em suas diferenças e singularidades.

P11 - Será que todas as professoras erraram? Esses alunos não foram alfabetizados, mas não significa que não aprenderam nada, às vezes ele sabe interpretar, fazer inferências... Esse apoio deve continuar, com o apoio da família, da escola, toda a equipe deve se mobilizar, mesmo professores

do 6º ano devem se mobilizar para ajudar esses alunos. Se o aluno não tem laudo, não tem nada, então a escola deverá se reorganizar logo no início do ano, na alfabetização, para evitar, reorganizar e ver os alunos que precisam de apoio, do tempo integral, a eventual, a bibliotecária fazer um trabalho com esses alunos e atender esses alunos com continuidade. **P25** - por isso que precisa de um Psicopedagogo pra ajudar o professor a entrar no mundo do aluno, porque às vezes o professor não consegue. **P1** - A relação não só da supervisora, mas de todos os professores com os alunos, a conversa sobre o que tem sido feito com o aluno.

Muitas vezes os professores sentem-se sozinhos, isolados e acabam se frustrando porque são pressionados e cobrados para darem conta da turma toda. Eles acreditam que o trabalho acompanhado pela Supervisora é essencial e faz toda a diferença, como se pode ver nas falas abaixo.

P13 - quando fala de professor, precisa também do olhar da supervisora. Eu me lembro quando eu dava aula pro 2º ano à tarde e a R. era minha supervisora, no começo do ano ela já me passava os casos que precisavam de ajuda, que não estavam alfabetizados. Então eu já sabia. Falta mais isso na escola. Ela ia para sala e aplicava atividades junto com a professora. Então isso fazia a diferença. **P1** - A relação não só da supervisora, mas de todos os professores com os alunos, a conversa sobre o que tem sido feito com o aluno. **P26** - a relação de vocês não é P13? A supervisora já falava com a professora e a professora tentava estratégias diferenciadas e aí serviria para todos os alunos.

O trabalho da Supervisora Pedagógica demarca maior segurança aos professores, já que juntos podem buscar novas alternativas e soluções para os problemas encontrados no processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.

A partir dos dois últimos indicadores foi possível perceber o empoderamento da escola. Enquanto alguns professores expressaram que a escola atual está desacreditada e que a realidade é difícil de ser transformada, outros professores apontaram a mobilização para novas ações, partindo da motivação, da questão da profissionalização e da humanização, mesmo mediante os obstáculos da profissão. Por fim, outros acreditam que a colaboração de todos os envolvidos com a escola, desde as cantineiras, os professores do Projeto Tempo Integral, as Bibliotecárias, as eventuais, as supervisoras, os professores de apoio e também o apoio da família é crucial na realização de intervenções que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

O primeiro núcleo de significação deflagrou o fracasso da escola e demonstrou ações de empoderamento da escola ao sistematizar a discussão das informações quanto aos postulados políticos, representativos da docência, da escola e da educação, partilhados pelas professoras e professores e centrais para o debate dos aspectos extrínsecos, que cercam a atuação na perspectiva educacional

inclusiva. Destarte, esse núcleo enfatizou que ao mesmo tempo em que a escola fracassa, ela tem condições de superação e empoderamento. A Psicologia Histórico-Cultural é uma das possibilidades que permite esse movimento dialético de análise e compreensão das questões envolvidas na educação.

4.2 REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE X POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Nessa mesma linha, foi possível desenhar o segundo núcleo de significação *Representação da realidade x Possibilidades de enfrentamento*, a partir de 6 (seis) indicadores. Os 3 (três) primeiros desvelam a realidade a partir da necessidade da formação docente para atender todos os alunos; a importância de discutir a vocação como elemento da importância da formação; a desconexão da teoria e da prática e a resistência de muitos professores mediante as mudanças. Já os três últimos apresentam as possibilidades de enfrentamento por meio da compreensão dos postulados educacionais inclusivos; as experiências inclusivas e resistência; novos formatos metodológicos, que traz a discussão da tecnologia e recursos como um dos elementos.

4.2.1 Necessidade de formação docente

Os professores e professoras começam a conceber a necessidade de formação docente, como um novo elemento de significação evidente nas suas falas. Ao reconhecer a necessidade de formação, de renovação o professor inicia um processo de desconstrução do saber e começa a pensar em outras maneiras de dar aula e atribuem uma nova significação ao processo de ensino e de aprendizagem. Mesmo com a falta de recursos na escola ou com o pouco investimento do governo em formação docente, percebe-se que o professor tem a consciência de que a capacitação deve partir dele, ainda mais nessa era do avanço tecnológico concorrendo com a escola e com o seu trabalho em sala de aula.

P3 - Eu concordo porque vai fazer 15 anos que eu dou aula, só que com a popularização do smartphone, por exemplo, quem somos nós na sala de aula, onde o aluno sabe, às vezes, muito mais do que a gente, muita coisa, a forma que a gente aprendeu na universidade na época, tem muito tempo que eu já formei, é totalmente diferente, então eu tenho que começar de novo, tenho que me reinventar, porque eu não posso ficar para trás, eu tenho que procurar a me capacitar, às vezes a escola também não tem muito recurso, o governo não investe muito nas capacitações dos professores e a gente tem que correr atrás, assim, porque é um menino que tem acesso a tudo, a qualquer lugar que ele tiver e a gente ensinando fração com giz, só lá no quadro, entendeu. **P2** - Acho que a mudança tá no progresso, e o professor, isso tá além de nossa vontade. Então as coisas vão acontecer, se nós quisermos ou não, se nós não adaptarmos à situação, nós vamos ficar pra trás, não se para o progresso, são novas crianças, novas metodologias, novas pessoas que governam, novas estruturas de país, novo, novo, novo e nós estamos batendo na tecla do antigo, do antigo..., quando é que nós vamos falar, pera aí, eu vou me adequar a essa situação então e começar adaptar a situação. **P3** - É isso, o mesmo sentimento que o P2. Estou em construção e tenho que me achar primeiro, eu tenho que melhorar essas aulas. Então as certezas que eu tinha como professor que dava certo, às vezes, é tão pouco pro aluno. O professor, né, antigo que a gente achava que sabia tudo e o aluno estava ali só para aprender.

De acordo com Martins (2013), o bom ensino só pode ser pautado na instrumentalização do trabalho docente, cuja formação deve ser problematizada com vistas a não cair no esvaziamento teórico e na secundarização dos conhecimentos clássicos. O ato de ensinar coloca-se como mediação no desenvolvimento do aluno, como uma interposição que promove transformação e provoca o surgimento de algo novo, como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio das quais o indivíduo torna-se sujeito e não asujeitado da história.

Visão esta mais uma vez compartilhada na fala a seguir.

P2 - [...] Primeira questão, o que eu tô falando aqui, tudo tem o que alguém falou, não saiu da minha cabeça não, depois eu posso sentar e dar todas as referências. Uma delas é do Mario Sérgio Cortella. Primeiro que a questão do velho e do tradicional, velho se aplica a fogão, a geladeira, pra construção, porque quanto mais os dias passam, mais elas envelhecem. Para o ser humano, o Dr. Mario Sérgio tem uma frase assim: “Hoje, eu sou a minha mais nova versão do meu antigo eu”. As pessoas tem sim que se renovar, primeiro ponto a ser discutido. O tradicional é aquilo que dá certo, que deu certo há cem anos, há 50 anos ou que vai dar certo amanhã, porque é o correto a se fazer. O que é tradicional não envelhece. Segundo ponto é uma afirmação, né. No momento que eu tenho que afirmar o que eu faço pra justificar o que acontece, eu tô ultrapassado.

Gomes e Souza (2011) concordam com espaços de formação continuada, no qual os professores sejam constituídos como sujeitos de suas ações por meio de embates construtivos na reconfiguração de seus sentidos e de suas vivências e se posicionem frente às ideologias, às políticas, não como reféns dos discursos e das práticas, mas sim como produtores de suas ações.

Não nos restam dúvidas sobre a necessidade de um espaço formativo permanente na escola para todos os profissionais. Entendemos que a partir de um espaço profícuo de discussões é que novas compreensões quanto à temática da educação inclusiva, como uma ação transformadora da escola, que demanda a revisitação das funções escolares, da representação da docência, do reconhecimento dos processos de desenvolvimento dos alunos, entre outros elementos, é que poderá ser efetivada a democratização da educação nas escolas (GOMES, 2010).

Realmente, há uma necessária e urgente formação continuada para os professores, pois ao falar sobre a importância de se trabalhar os conceitos científicos na escola o professor não percebe a importância dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade que devem ser transmitidos e assimilados. Compreende que o uso da tecnologia atualmente suplanta o ensino de conteúdos científicos. É importante compreender que o uso de recursos e a tecnologia podem servir de suporte à transmissão (não no sentido que a escola tradicional preconiza) e assimilação dos conteúdos científicos, mas esses devem ser o eixo norteador do processo de ensino e de aprendizagem. O fragmento abaixo ilustra claramente o exposto.

P2 - então... e profissionalmente acho que tá muito estagnado, parado, assim, estou começando um curso de gestão pública e a base do curso é filosofia. Quanto mais estou estudando essas questões filosóficas e até Histórico-cultural, vejo que nós estamos muito atrás. Até teve um termo que você colocou, a escola sendo um local da parte científica, né, nem é mais, agora dentro da questão filosófica, aqui é um lugar pra mediar. A parte científica tá tão espalhado que nós perdemos esse eixo nosso, nós perdemos esse fim. Acho que isso confundiu todo mundo, porque o professor sempre foi visto como um ente maior abaixo de Deus pra ensinar e hoje concorre com tudo, tudo ensina a criança hoje, tudo ensina o jovem, tudo ensina o adulto e o professor se não souber mediar e se nós não colocarmos isso na cabeça, vai ficar atropelado. Isso na questão profissional eu estou em construção. E agora complicou tudo, está lá no comecinho na construção. **P2** - Então define conhecimento científico?

Por outro lado, o mesmo professor acredita na importância do profissionalismo, na função do professor de atender todos os alunos, como se pode ver abaixo.

P2 - A ideia levantada é a questão do profissionalismo. Dentro desse aspecto histórico-cultural, a gente começa a notar que o que vem de novidade de aluno, seja bom ou não, vai chegar pra nós. Então a ideia de contextualizar e refletir aqui é em cima da questão profissional. E é indiferente se é 6º, 5º, 4º ou 2º, particular, não particular, a ideia do profissionalismo em si.

Os professores precisam rever a sua formação, as suas práticas, a teoria que fundamenta o seu trabalho, as suas metodologias, buscando uma formação continuada, de forma a transformar a cultura pedagógica (FREITAS, 2006).

Infelizmente existem professores que não atribuem importância à formação continuada, como parte integrante do profissionalismo. A partir do momento em que o professor começa a se justificar percebe-se que está se isentando da reinvenção de sua profissão.

P8 - Então a gente está falando sobre escola, sobre a gente mudar a postura, do professor, tal, mas uma coisa que eu sempre falo para os meus alunos, tanto do Ensino Médio, quanto do ensino fundamental. Geralmente o professor que dá aula na escola pública é o mesmo que dá aula na escola particular. Geralmente, nós até temos caso aqui, né, o que acontece é o seguinte, o aluno que estuda na escola particular ele vem com uma postura totalmente diferente do aluno da escola pública porque o pai dele tá pagando. Duas escolas, uma que é a nossa que ele não busca e a particular que ele paga muito caro, vocês trabalham vocês sabem a realidade. Então, só pra gente falar, porque o tipo de escola tradicional na escola particular funciona? A escola particular, não é todo dia que tem aula de data-show, de PowerPoint, tem lousa digital, não é assim que funciona. Então assim, não é porque, assim, o professor dá aula tradicionalíssima tal na escola pública e lá na escola particular, por exemplo, o moleque paga R\$1500,00 reais de mensalidade, deve ser isso, não é isso, ele paga R\$1500,00 e paga a pública e não usa. Então como que funciona, num lugar funciona bem e no outro funciona mal?

Seja na escola pública ou na escola particular o professor deve estar preparado para as mudanças, para a nova geração de alunos e oferecer educação de qualidade, independente dos alunos a serem atendidos.

Outro elemento importante refere-se à vocação e dom, como uma dificuldade da análise da formação e distancia o professor da necessidade de demandar e realizar formação qualificada. Nessa perspectiva, a discussão da Educação Inclusiva demanda a necessidade do professor compreender o cenário escolar numa perspectiva mais complexa e também demanda a revisão da própria profissão e de novas representações da docência.

É de extrema importância compreender a formação, que muitas vezes é negligenciada pelos professores participantes, por alinharem a profissão simplesmente como vocação e dom.

A partir dos dados aparece a significação da profissão como vocação e dom, como se pode ver nas falas dos professores e professoras participantes.

P23 - Mesmo com o salário, nós estamos aqui. Por quê? É vocação!!! **P13** - Tem que ter o dom. **P5** - Acho porque também gente, receber salário você recebe em qualquer coisa, vocês vão me perdoar muito, mesmo porque o salário do professor não é nada imbatível não. Eu sou mestre em trocar de emprego, saio do emprego mesmo, não tem dessa, largo, passo no

concurso, largo do concurso, por quê? Se não tiver me satisfazendo, se eu achar que não tá legal, tchau, porque eu vou sofrer, não passei fome, a não ser que você esteja passando fome, aí você é obrigado a sujeitar certas coisas e se você não tiver capacidade pra mais nada. Eu sou assim bem diversificada, eu acho assim que o emprego, a motivação para o trabalho não é o salário não, não pode ser o salário só, a não ser que você esteja numa situação muito crítica. **P4** - Mais uma vocação do que profissão. **P12** - É uma vocação. **P17** - Vocação e desafios.

Porém é preciso também compreender a profissão como uma nova forma de enfrentamento social. O professor precisa repensar o seu papel. Quem compreende que docência é dom não precisa alterar a sua prática, pois faz o melhor que pode sempre – este é o dom. No entanto, é o choque desta compreensão dom x enfrentamento que possibilita a mudança.

Para outros professores e professoras, além do dom, da vocação e do amor à profissão, há também aqueles que trabalham por necessidade financeira e para receber um salário.

P3 - Por amor? Rsr rs de todos. **P24** - Esse negócio de vocação é a mesma coisa de amor, né. O amor pela profissão. Você ama a profissão, mas você não pode jogar tudo em cima da profissão porque é amor. A gente trabalha porque a gente precisa também. **P3** - Por dinheiro, né. **P24** - É a necessidade do trabalho, a necessidade do emprego, não é ah eu tô na educação só por amor. Isso não existe, gente. Você tem amor... sim, né, cê tem amor, a gente tem amor pelo que a gente faz, mas não é isso. Uma coisa vai muito mais além. **P19** - A gente ia morrer de trabalhar... né pra lá (inaudível). Por amor cê só trabalha e deixa a família de lado? **P24** - a gente tem que enxergar que é uma profissão mesmo, é o lado profissional. **P2** - Até que enfim... da outra vez que falei isso queriam me matar (rsrsrs).

Enquanto alguns professores consideram que a profissão está vinculada ao amor à profissão, outros apontam a importância do lado profissional, da necessidade da profissionalização. Na verdade, para suprir essa necessidade é preciso avançar para a formação docente. A história da formação docente passou por muitas transformações e hoje o que define a profissão é a formação.

Gatti (2010) indica que mesmo mediante salários baixos, fonte de desestímulo, e uma carreira pouco compensatória, os professores precisam ser instrumentalizados para desenvolver a sua profissão. Sendo assim, a formação é o elemento chave da profissionalização.

A profissionalização é reconhecida a partir de uma base sólida de conhecimentos, que possibilita diversas formas de ação, contrária à ideia de improvisado, de professor missionário, de professor artesão ou tutor. O profissional capacitado apresenta condições de construir novas soluções e enfrentar diversos e complexos problemas educacionais, a partir de recursos cognitivos e afetivos que possuem (GATTI, 2016).

No cenário atual, em meio aos problemas cotidianos que surgem, mediante uma sala de aula superlotada, com problemas graves de indisciplina e desrespeito aos professores, com a cobrança da escola e também da família é muito comum ouvir dos professores que se não fosse por amor ou por dom não estariam exercendo a profissão. Justificam que é desgastante e muitas vezes até humilhante o que passam no dia-a-dia. Também é comum ouvir muita reclamação do baixo salário e que os governantes deveriam valorizar muito os professores, porque todas as profissões passam pela mão deles. No entanto, existem aqueles que ainda acreditam na profissionalização e na educação e mesmo enfrentando obstáculos e barreiras na profissão fazem a diferença no ambiente escolar. Acreditam que a formação é o caminho para a superação da realidade.

Defendemos que a formação continuada é fonte de efetivação na relação dialética entre teoria e prática, outro indicador representativo na fala dos professores e professoras.

4.2.2 Desconexão da teoria e da prática

O segundo indicador permeia a significação dos professores e professoras quanto ao distanciamento da teoria e da prática na compreensão dos participantes. O professor acredita que a prática está distante da teoria. Há uma cisão teoria e prática. Aquilo que aprendeu na universidade não contribui para o trabalho no dia a dia da escola. Ao contrário, vê a importância do estágio para o desenvolvimento da prática. Existem professores que aprenderam técnicas no estágio docente, aprenderam a forma que os professores orientadores faziam e continuam dando as mesmas aulas e, ainda, com as dificuldades de se trabalhar com recursos tecnológicos. É possível ver nas expressões do trecho abaixo.

P8 - Só puxar um negócio que ela falou, isso aí que você falou é muito interessante. É o seguinte: quando a gente tá na universidade, principalmente o professor de estágio, vocês vão lá, vão ver o que o professor fez, você vê, critica o professor que está te ajudando, né? Aí, beleza. Você chega lá, você vai fazer o estágio, a professora, não aqui você tem que ver, tem que avaliar se fez bagunça, se não fez, tal, faz um relatório pro professor que tá te ajudando, tá abrindo as portas pra você fazer estágio na sala dele, pra você sacanear com o professor. Beleza, aí, outra coisa que eu acho estranho é que na verdade a gente chega pra dar aula e quando a gente chega pra dar aula e a gente tá cru, a gente vai fazer tudo

aquilo que o professor, que é o tradicional, que é o antigo fez na sala. Então assim, o que é complicado na nossa profissão é isso, porque na hora que você está na faculdade, ah, principalmente a gente que estudou na UNIFAL, né, porque a UNIFAL é um lugar de pesquisa, forma pesquisadores, não forma para o mercado de trabalho, mas forma mais pesquisadores. Então, oh, você tem que chegar e criticar. Não dá. Eu quando fiz estágio, nossa, chegava lá e o professor falava, porque é o seguinte, o professor abriu pra mim. Então na verdade depois você faz o relatório, você forma e você vai fazer tudo aquilo que você aprendeu. Porque você não consegue romper, igual a gente tá falando em tecnologia, eu vou chegar aqui projetar, já tentei uma vez, projetar no quadro aqui, eu tive que virar a tela dos slides e jogar pra lá. Aí entra o que o aluno falou também, o aluno fica vendo que você tá perdido, você não testou antes.

A partir do estudo, os professores adquirem conhecimento para a atuação na prática. Muitos evidenciam que aprenderam a dar aula ou aprenderam algumas técnicas no dia-a-dia da escola e que a passagem pela universidade não foi capaz de oferecer metodologias para o ensino. Eles apostam na nova proposta do governo, a residência pedagógica, que há muito tempo vem sendo falada, como oportunidade dos professores aprenderem a parte prática na escola.

P24 - Mas você falou uma coisa muito importante aí, P13, estudo. Por isso que o professor precisa estudar muito. E como ela vai descobrir essas estratégias? Só pelo estudo. Tem que estudar. O professor, todos deveriam ser mediadores, mas muitas vezes a gente não aprende isso aí na faculdade, eu mesmo, eu tô tirando base por mim. Quando eu comecei a trabalhar aqui, imagina se eu era mediadora, nunca, eu tive que aprender até fazer a letra cursiva no quadro, eu tive que aprender, só que porém eu não aprendi isso na faculdade. Na faculdade a gente não aprende isso, é muito difícil, a gente aprende isso na prática. Agora eu tô muito feliz porque eu vi, vai ter tipo residência de professor, vocês viram isso? Muito tempo eu tenho essa ideia e o governo vai fazer agora. Tipo o médico vai fazer residência no hospital, vai ter, o professor vai fazer residência na escola. **P3** - residência pedagógica. **P24** - então agora eu acho que o professor vai ter uma oportunidade de ver a realidade e aprender na prática, porque se acha que fazer faculdade, a gente não aprende nada não!!! Se você não pegar, não praticar, num entrar na sala de aula, não pôr a mão na massa, você não aprende. **P4** - Então o do PIBID já foi um avanço muito grande, porque se tornou lei. Agora com essa nova proposta do governo, eu não li a fundo, mas pelo título lá que deu pra ver é mais ou menos isso. **P3** - As críticas são assim, eles querem que o PIBID se torne residência pedagógica pra não receber...

Uma discussão bastante relevante nos cursos de formação inicial tem sido a dicotomia entre teoria e prática, o que dificulta a formação profissional. A teoria histórico-cultural propõe a dialética teoria e prática no sentido de favorecer a atuação docente em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Pimenta e Lima (2006) discutem a carência da articulação da teoria e da prática nos cursos para preparar o futuro profissional docente. Muito se ouve que os cursos são muito teóricos e a realidade prática na escola é bem diferente. Os autores mencionam o estágio como a parte prática dos cursos de formação, com

uma carga horária inferior à destinada a teoria. Eles consideram que a prática como sinônimo de emprego de técnicas sem a devida reflexão pode levar o profissional a pensar que existe uma prática sem teoria e vice-versa.

Por outro lado, de acordo com Facci et al. (2010) muitas propostas de formação de professores enfatizam somente a experiência e a reflexão sobre a prática, porém deixam de considerar a importância da fundamentação teórica e dos conhecimentos científicos que possam conduzir o professor a refletir sobre a prática. Somente a prática não é capaz de instrumentalizar o professor em sua atuação em sala de aula, a partir de uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pela humanidade.

Ainda, outra problematização posta por Pimenta e Lima (2006) refere-se à prática como instrumentalização técnica. Somente a técnica e o domínio das habilidades não são capazes de sustentar o conhecimento científico dos profissionais da educação para o enfrentamento dos problemas que poderão se deparar no cotidiano. Azevedo et al. (2012) concordam com o exposto e mostram que em diversas literaturas educacionais a formação de professores com ênfase na técnica é ineficaz no trabalho docente.

A fala abaixo concretiza o que Azevedo et al. acabaram de expor.

P4 - Tem escola que você vai fazer estágio e eles falam assim “fica ali no canto, corta o papelzinho pra mim”. **P24** - Tem muito aluno que gosta porque é mais fácil, né?

Como pode um estágio técnico oportunizar condições ao professor para enfrentar uma sala de aula? Para o professor iniciante, talvez o maior desafio não seja a quantidade de alunos em sala ou a questão da indisciplina, mas sim, atender todos os alunos de forma a promover a aprendizagem e desenvolvimento. Muitos professores assustam quando se deparam com alunos que apresentam determinada dificuldade de aprendizagem ou não se adequam ao aluno-padrão estabelecido pela escola. Achem difícil atender os alunos em suas diferenças, em suas singularidades e dizem que não foram preparados para a inclusão e que a universidade ofertou apenas uma disciplina teórica e não preparou para a realidade escolar. Para o professor de muita experiência também aparecem justificativas de que antigamente era mais fácil ensinar porque eram turmas homogêneas e também porque as escolas especiais tinham a função de atender esse tipo de aluno.

Já é passada a hora de mudar essas visões. O profissional da educação deve se dispor a buscar formação continuada para superar a realidade que está posta, a começar pelo tema da Educação Inclusiva.

Sendo assim, outro elemento apresenta a significação do papel do professor como condutor das ações em sala de aula. É possível perceber a significação de muitos professores ao conduzir as mesmas aulas para os mesmos alunos, sem respeitar as diferenças e o ritmo dos alunos. Quantas vezes o professor enche o quadro de atividades e não espera nem mesmo os alunos terminarem para apagar e passar mais. Acham que se esperar muito é perda de tempo e poderá prejudicar os alunos que copiam e terminam as atividades de forma mais rápida. Ou professores que entregam folhas de texto com exercícios e marcam o tempo para todos apresentarem as atividades para iniciarem a correção.

P19 - E ainda o professor fala, oh, tá passando da hora, vamos entregar, não dá tempo mais não meu filho, oh. **P11** - Leia... **P3** - Lê de novo. **P11** - Tia, eu não entendi. Leia de novo.

Na verdade, o que vale é a condução do professor e não o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, as diferentes capacidades, as diferentes inteligências. Muitos alunos não conseguem terminar a atividade no tempo marcado e acabam desistindo de realizá-la e os professores acabam rotulando esse aluno.

P5 - Outra coisa, você não passou nenhuma informação do texto, né? Você pediu só pra gente... **P3** - Porque quando o professor lê já faz uma... **P4** - quando ele pede pra fazer uma atividade ele já pede pra... passa alguma informação né? É sobre isso, sobre aquilo. **P3** - E quando a gente lê a atividade na sala, a gente tá interpretando para o aluno, né. Se a P. tivesse lido... mas a gente dá uma entonação na voz.

Uma sala heterogênea necessita de um professor que compreenda as diferenças e singularidades para atuar de forma inclusiva. Se por um lado existem professores que aplicam a mesma metodologia para todos os alunos, sem atentar para as diferenças, outros professores entendem que devem ler o texto para os alunos, dar uma entonação na leitura do texto, explicar as atividades propostas e conduzir de forma que o aluno consiga compreender os comandos e realizar a atividade, como se pode ver nas falas abaixo.

P5 - Bom, a princípio a gente como professor, o nosso papel na sala de aula a gente não entrega o texto pra todos? Então a gente pede pra que todos façam a leitura, mesmo que não leiam, faz leitura de imagens, tenta ler as palavras que conhece, né, as sílabas, porque é lendo, tendo contato com os textos que vão aprender a ler mesmo. Mas depois desse tempinho que a gente dá, a gente costuma fazer a leitura, pelo menos eu acho que todos os professores. Então é uma questão de dois pontos de vista. O primeiro pra criança ter contato com textos, pra fazer leitura de imagens, sempre o texto

tem, principalmente quando estão alfabetizando ainda, eles tem que ter essas possibilidades com o texto.

Essa condução é positiva e leva o aluno a se esforçar para participar da aula e das atividades. Os professores utilizam diversas estratégias para conduzir a leitura de textos propostos, para todos os alunos, mesmo para aquele que ainda não está alfabetizado, por meio de reconhecimento de imagens, da leitura de palavras já conhecidas, ao juntar as sílabas, enfim, estimulando assim, a possibilidade de leitura de diversas formas.

Enquanto alguns professores ainda estão arraigados na transmissão do saber e consideram a condução do seu trabalho como fundamental, apesar da cisão entre teoria e prática, outros conduzem as ações em sala de modo a respeitar as diferentes capacidades e ritmos dos alunos.

Uma atuação docente qualificada é pautada na questão da formação continuada e na vinculação teoria e prática. No entanto, ainda há de se considerar os elementos de resistência à mudança, muito presente nas atitudes de professores e professoras participantes.

4.2.3 Resistência à mudança

Ao verificar a significação atribuída pelos professores à docência tem-se outro indicador apontado como a resistência dos professores quanto à mudança e ao novo. Muitos professores resistem à mudança porque já estão acostumados com o trabalho que desenvolvem e talvez não queiram sair da zona de conforto.

P2 - Eu queria comentar uma parte que a P5 falou. Primeiro ainda sobre o que o Mário Sérgio Cortella falou, ele é fantástico, mas tem o Pondé, que é um filósofo da USP, e ele questiona, se eu não me engano, e eu vou até trazer depois disso, ele questiona qual a resistência que nós temos em mudar, porque esse paradigma é tão forte, porque nós temos que ser o professor, professor aquele que professa já foi, de modo geral o conceito de ser profissional está um pouco deturpado pra nós e aí é de modo geral que eu digo, às vezes nós reclamamos muito da questão e nós ligamos à questão financeira. A questão financeira e a questão da profissão são duas coisas que não se encaixam, a questão do profissionalismo tá relacionado com o ser humano em desenvolver a sua carreira, o ser humano capacitar pra dar aula, pós-graduação tudo isso, ele está se preparando pra exercer a função que ele foi contratado, ponto. Se você desenvolver a sua carreira, você vai provocar a mudança, a quebra dos paradigmas, você não vai deixar de ser professor, mas vai se adequar. Até pegando o gancho, é como água, tem um filme que mostra isso, enquanto batermos de frente, nada que

bate de frente resiste, a água dá volta, o professor tem que começar dentro da etimologia da palavra professor, da ideia de profissionalismo entender que as coisas mudaram. Nós não precisamos pendurar no lustre, mas e se precisar pendurar, por que não? Sim, exatamente, porque nós estamos acostumados na nossa zona de conforto.

A fala do professor é bem contundente ao problematizar o quanto os professores são resistentes às mudanças e o quanto reclamam da profissão. Mais uma vez aparece a questão da importância da profissionalização e da formação docente para exercer a profissão e provocar mudanças. O professor precisa sair da zona de conforto, buscar novas maneiras de atingir os alunos e entender que a resistência não traz nenhum benefício ao seu trabalho. A resistência é uma atitude cruel que perpetua o sistema de ensino. Portanto, a inclusão demanda atitude revolucionária.

Enquanto os professores continuarem resistindo às mudanças, nada será alterado nas salas de aula e nas escolas. É muito comum a existência de um modelo autoritário de transmissão de conhecimento em escolas no mundo todo. No entanto, a mudança para um modelo mais democrático de ensino, centralizado no aluno será possível a partir de uma reorientação conceitual sobre o seu papel e sobre a natureza do processo ensino-aprendizagem. As mudanças qualitativas na sala de aula só serão efetuadas pelos professores ao compreenderem e aceitarem as mudanças como suas (ZEICHNER, 2003).

Ao superar as resistências, o professor é capaz de criar práticas condizentes com a clientela escolar e com as propostas das políticas públicas. Por meio da formação e de oportunidades efetivas de aprendizagem o professor adquire conhecimento pedagógico do conteúdo, elemento essencial na revisão de sua função em sala de aula, em sua prática, enfim, no seu desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2003).

Existem professores que dizem fazer o que fazem e justificam que sempre deu certo. Será que dá certo mesmo? São professores do século XX ensinando alunos do século XXI, competindo com a tecnologia, com a velocidade das informações e utilizando as mesmas metodologias, que priorizam o treino e a memorização ao invés do estímulo ao raciocínio e ao desenvolvimento. São professores que se consideram transmissores do saber e os alunos receptores desse mesmo saber.

Além da necessidade de formação docente, de rever as questões da vocação e dom e além da necessidade de romper com as resistências (fato humano e

relacional) e revolucionar o seu fazer profissional os professores podem abrir mão de recursos para superar as condições da realidade e garantir possibilidades de enfrentamento. Para tanto, os três últimos indicadores, a seguir, apresentam possibilidades de enfrentamento e superação da realidade escolar mediante as questões ligadas à educação inclusiva.

4.2.4 Compreensão do conceito de educação inclusiva

Para que a escola cumpra a sua função e atenda a todos os alunos é necessário que todos os atores escolares compreendam o conceito de educação inclusiva, de onde vem esse conceito e sua contextualização.

P9 - Voltando na escola de pau-a-pique lá (foto 10) uma coisa que eu penso assim a inclusão né, de onde vem essa ideia, onde começou isso, porque inclusão? Isso aqui, né. A gente tá discutindo na conjuntura escolar porque a gente tá aqui na escola e vê os problemas vem, né. Isso tá começando, veio, na verdade no Brasil já veio, vai fazer mais um tempo já, né, porque o Brasil só aceitou essa política antes, porque a ideia de inclusão ela começou lá na Europa, porque a gente pega a conjuntura mundial, a gente não pega o nosso modo ocidental... inaudível... e coloca, vem e aceita a gente porque a democracia é mais legal, a democracia é mais legal se a gente vê uma discrepância igual a gente vê naquela foto lá. Se a gente fala que democraticamente ele é melhor e invade o país com arma e guerra. Então como é que a gente incluiria os outros países, dizendo que o nosso é legal. Como é que esse modo de vida é legal?

O tema da inclusão escolar no Brasil começou a despontar, particularmente, nos anos 90, em debates, pesquisas, nas escolas e seus profissionais e pais de alunos envolvidos com a educação especial. Cabe ressaltar que as discussões foram fortemente amparadas por documentos internacionais, que firmam a necessidade de um compromisso mundial com os processos de escolarização das crianças, jovens e adultos como condição para o desenvolvimento de uma nova sociedade. A escola é um espaço de grande importância na construção da cidadania, no sentido de atender a diversidade dos alunos, uma escola aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo (MAZZOTTA; SOUZA, 2000).

O que acompanhamos em nosso país foi uma grande proliferação de documentos e decretos que envolvem a discussão da educação inclusiva alinhada às deficiências.

Defender os postulados da educação inclusiva é contemplar a discussão de inúmeros alunos que são rotulados, marginalizados, privados de muitos benefícios, excluídos pela escola e pela sociedade e reprovados várias vezes, com baixa autoestima e acabam sendo vítimas da família, da escola e da situação de pobreza em que vivem (MANTOAN, 2003).

Esse entendimento implica na mudança de mentalidade não só da escola, como dos professores e dos legisladores educativos para uma educação de fato inclusiva.

Uma escola que cumpre a sua função atende todos os alunos. Os professores participantes criticam o trabalho de escolas que não buscam alternativas para o atendimento a esse tipo de clientela. Eles consideram a exclusão um absurdo.

P6 - Então, ali oh, a gente fala tanto em inclusão, e ali excluído, né? O que o P9 falou, né, ali não aconteceu. Ainda vi essa semana, não me lembro onde, na mídia, o aluno, todo mundo foi para o cinema e o aluno ficou na escola sozinho, na escola, ele não foi pro cinema, é triste, né, a gente ver isso. **P3** - É um absurdo... **P6** - Era cadeirante, a escola não deixou, todos foram pro cinema e ele ficou na escola.

Cada vez mais é nítida a prioridade que se tem dado aos elementos que constituem o universal, o uniforme, o homogêneo e ignoram-se as diferenças, tornando-as como um problema. Faz-se necessário reconhecer as diferenças como ponto de partida das práticas pedagógicas, no sentido de desconstruir a ideia da homogeneização que tem se configurado na cultura escolar (CANDAUI, 2011). As diferenças não podem ser usadas para justificar qualquer forma de exclusão dos alunos em todos os processos escolares (VELTRONE; MENDES, 2007). Para incluir e trabalhar com as diferenças é necessário compreender que a diversidade é parte da natureza humana. Acima de tudo, a inclusão é uma questão de ética (LIMA; CAVALCANTE, 2010).

Apesar de professores e professoras rechaçarem a exclusão de alunos em suas diferenças e singularidades, ainda permeia outra significação ligada à ideia de inclusão como apenas fator de socialização. Como se pode ver nas falas dos professores participantes, basta o aluno conviver na escola e ser preparado para viver com autonomia na sociedade. Essa questão está muito clara nas falas a seguir.

P3 - A inclusão ajuda o aluno na socialização com os demais [...] **P2** - [...]a questão da inclusão ele vai viver em sociedade, ele vai conhecer o outro. Se ele vai aprender a ler ou escrever, o que interessa se ele sabe escrever banheiro? O que interessa é se ele sabe usar o banheiro, que interessa se ele vai escrever garfo? O que interessa é se ele segura o garfo e come. **P9** -

Ou o que ele (P2) falou: não é questão do aluno aprender matemática... ele tá dentro da sociedade civil... Se a gente conseguir pra todo mundo a possibilidade dele fazer o que ele quiser, né, ou vestibular ou outra coisa, aí é, aí... **P11** - Ensinar ele ser um pouco mais independente, com ele mesmo. **P2** - [...] Então tá na hora de nós abrimos um pouquinho a nossa cabeça e entender que essas crianças entraram no ensino regular pra também aprender a conviver em sociedade. Eles não vão ter terapeuta a vida toda, eles não vão ter professor de apoio a vida toda, eles não vão ter todo esse, entre aspas, o mimo depois da escola. Só queria... Creio que a ideia da inclusão fica mais amena em nossos corações.

Talvez os professores ainda não concebam a ideia de superação ou de compensação para esses alunos e não compreendem que eles podem ter desenvolvimento, a partir de outras metodologias e de outros recursos e se apropriarem dos conteúdos sistematicamente acumulados pela humanidade.

No entendimento de Leite (2011) ainda há uma visão parcial dos profissionais da escola sobre a inclusão, restrita no sentido da socialização, sem se importar com os aspectos curriculares. Essa visão pode acabar por acentuar o fracasso escolar de alguns alunos e os princípios de uma escola inclusiva restringir-se-ão apenas às intenções e ao discurso.

Souza (2006) diz que é comum aparecer no discurso das políticas públicas a incumbência que a escola tem de assumir o papel social da família, que não dá conta mais de educar as crianças, no sentido de suprir as carências culturais e sociais. Muitas políticas concebem a escola como um espaço de socialização, um espaço familiar para a criança. A autora faz uma crítica contundente a esse tipo de política que garante acesso e permanência à escola, porém não garante conhecimentos aos alunos para a sua formação integral.

Há também outra significação marcada pela visão de que os alunos em suas diferenças não deveriam estudar na escola regular por não contarem com o apoio de profissionais especializados, pelo fato da escola não ter uma estrutura física adequada e pela grande quantidade de alunos em sala de aula. Acredita-se que a culpa é do governo e as políticas mais uma vez se distanciam da realidade escolar, como se pode confirmar na expressão de um dos professores,

P10 - Eu fico muito triste com essa situação. Porque lá... (trecho inaudível) dá certo a inclusão, a sala tem menos alunos, que tem uma monitora na sala, o tempo todo te ajudando... as escolas teriam rampa, aqui na escola, por exemplo, não tem uma rampa, não tem, os banheiros não são preparados pra receber esses alunos, né... Um cadeirante aqui eu não consigo imaginar ele aqui, entrando no banheiro, subindo as escadas. Não tem né. Então eu fico muito triste, com isso, não é culpa da escola, é do governo né, do sistema. **P13** - A estrutura, né.

A crença de que o auxílio de vários especialistas como neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e outros como algo imprescindível para facilitar a aprendizagem dos alunos faz parte de uma concepção tradicional de educação especial e acaba por reforçar a ideia de que o aluno estará apto a ser integrado somente a partir da intervenção desses especialistas. Ao contrário, o sucesso da educação inclusiva depende de uma rede de apoio aos profissionais da educação. A interação e parceria entre os professores e demais profissionais corroboram significativamente para a inclusão do sujeito na escola e na sociedade (BRASIL, 2005).

É frequente a ideia que a escola regular não é capaz de trabalhar com as diferenças e acaba excluindo os alunos. A outra ideia é que a escola especial segrega e discrimina os alunos. Para tanto, propõe-se uma educação inclusiva que supere essa dicotomia a partir da inclusão na escola regular, garantindo seus direitos e a efetivação do atendimento educacional na própria escola, como suporte ao processo dessa escolarização.

Por outro lado, ainda há uma esperança de que a escola cumprirá sua função no atendimento a todos os alunos, porém não é algo imediato, pode levar um tempo para a sua efetivação, conforme acredita um dos participantes,

P9 - ...mas eu gosto de ver assim que o negócio tá caminhando e penso que é a curto, médio e longo prazo. O caso igual cê falou do seu filho assim, é, vai demorar mesmo, até abrir essa consciência, até as pessoas se abrirem e fazer... cê vê que há dez anos atrás não tinha rampa, não tinha nada, é isso.

A Declaração de Salamanca, 1994 convoca governos e organizações para aderirem a esse compromisso e investirem recursos financeiros no setor da educação, na formação de professores para atender todas as crianças. Agindo dessa forma, será dado o primeiro passo que sustenta o princípio da Educação Inclusiva: professores capacitados e crianças atendidas em suas necessidades. O documento ressalta a necessidade de atender todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Esse é o desafio aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 3).

Se por um lado a política afirma a necessidade do compromisso do governo com a educação e com todas as crianças, inclusive com aquelas pobres, que

trabalham ou que são discriminadas pela posição social que ocupam, de outro, o documento supracitado se esquece de apresentar que nessas condições, a criança pode ser excluída do processo de ensino e de aprendizagem, porque muitas vezes vão para a escola com fome, com problemas que vivenciaram em casa e são tratadas da mesma forma que outras crianças que não passam pelas mesmas situações. O documento deveria abordar que essas crianças devem ser respeitadas, pela escola e pelos professores, nas suas diferenças e singularidades, no contexto escolar em prol do desenvolvimento delas.

Mais uma vez fica evidente a importante função do professor em sala de aula no sentido de promover a inclusão de todos os alunos em seu planejamento. Ao planejar a aula de leitura verifica-se a condução da professora para atender aqueles alunos que ainda não dominam a leitura. Ao entregar o mesmo texto para todos os alunos, a professora atende de maneira diferenciada aqueles que mais precisam de auxílio para a compreensão do texto, como se pode ver nas expressões que se seguem.

P5 - Eu não vou dar o texto pra todos? Eu não poderia deixar de dar o texto pra ela, por que ela não consegue ler? **P24** - aí seria exclusão. Eu acho que vai depender da condução da professora ali na hora. **P11** - A professora já conhece a turma, então, se já conhece a turma ela vai entregar o texto pra aquela criança, mas ela vai tá mediando ele, ou se tem uma grande quantidade de criança que ainda não domina a leitura pra fazer a inferência do texto.

A partir da fala abaixo é visível a necessidade de resgatar conhecimentos que são a base para novos conhecimentos. Por meio da mediação o professor conduz de forma positiva a turma toda e atinge até mesmo o aluno que ainda não está alfabetizado.

P25 - Mas por outro lado, não adianta você jogar uma matéria de 5º ano pra um aluno que não dá conta de ler e escrever. Cê tem que resgatar lá a leitura, ensinar primeiro, porque não adianta nada cê dá um texto que ele não vai dar conta.

Um professor inclusivo é diferente daquele professor tradicional que exige a resposta tal e qual a resposta que vem no manual do professor. O professor inclusivo promove a reflexão, a troca de ideias, analisa junto com a turma a resposta dos colegas, promove a discussão e jamais trabalha no sentido da imposição.

P24 - Eu acho que tudo depende de como a professora conduz, como vai ser a condução da professora. Em partes eu concordo com o que a P5 falou. Isso vai da percepção do professor. Isso aí que ele falou é seríssimo gente, porque muitas vezes a gente quer que o aluno dá a resposta que a gente quer, às vezes ele sabe mas, ele sabe aquilo, mas ele dá a resposta da maneira dele, igual ele falou e vai da percepção do professor. Isso aí o professor precisa ter o feeling pra entender isso aí.

Tudo isso depende da condução do professor e da compreensão do verdadeiro sentido do conceito de educação inclusiva, de forma a promover aprendizagem e desenvolvimento.

4.2.5 Experiências inclusivas

Dentro de uma escola encontram-se várias significações quanto às experiências inclusivas, algumas delas positivas e outras, não digo negativas, mas sim ainda arraigadas em práticas anteriores, como se pode ver na fala abaixo.

P10 - Foto 6 - Eu cheguei e a professora tava falando da inclusão. Eu trabalhei 22 anos na escola especial com crianças especiais, né, e agora no ensino regular eu vejo assim, é é é, desse ponto de vista eu não sou a favor da inclusão. Eu tô vendo aliás a exclusão, né, muitas vezes e muitos casos. Porque tem casos, tem uns que consegue acompanhar, né, mas tem outros casos que não tem como. Querendo ou não no ano passado eu dava aula pra treze alunos na sala, eu tinha condição de dar, de fazer um planejamento diferenciado, um tanto era cadeirante, síndrome de down, né, com mais dificuldades. Eu tinha condições e tinha mais a monitora que me ajudava. Agora, rsrs, acabava sendo, eu fico tentando imaginar esses alunos no 6º ano, eles eram do 5º. Aí eu fico muito triste né, porque, eles foram pra escola regular, foram incluídos, a escola fechou. E, querendo ou não, lá eles tinham o apoio pedagógico, o apoio psicológico, fonoaudiológico, tinha terapeuta ocupacional, eles eram amparados por uma equipe que o estado pagava, né. E agora? O que que o Estado tá fazendo por esses alunos? Precisa de tratamento psicológico, de fono... eles não estão tendo esse apoio. Alguns estão tendo esse apoio, muitos não conseguiram esse professor de apoio.

Talvez o fato da professora ter trabalhado tanto tempo em uma outra realidade não lhe permita enxergar a escola regular como um espaço de desenvolvimento para todos os alunos. Há também um sentimento de frustração pelo motivo da escola em que trabalhou a vida toda ter fechado. Ela aponta as dificuldades de trabalhar na escola regular com salas numerosas. Também aponta o fato do professor regente ter um professor de apoio para auxiliar o trabalho dela com seus alunos. A professora talvez tenha aquele conceito de inclusão ligado à medicalização e à patologização, uma vez que aborda a questão de alunos que necessitam ser acompanhados por uma equipe de especialistas.

P3 - Então assim, vê a inclusão e mais apoio porque eles foram colocados na escola, não teve estrutura física, não teve preparação dos professores, deixaram ele aqui pra ficar mais barato, acabaram com as escolas, então assim, uma situação que tem que ser mais bem vista. Agora se tirar ele e ficar lá sozinho com a professora, aí não. Porque quando falaram pra mim

que eu ia ter essa aluna, eu fiquei assustada. E aí, o que eu ia fazer? Então esse professor de apoio, nesse ponto, porque não era uma deficiência leve.

Da mesma forma outros professores concordam que o Estado errou ao incluir esses alunos na escola regular, já que não investiu o suficiente para atendê-los. Os professores no início assustam quando recebem alunos com diferentes capacidades. Acham que sozinhos não conseguem dar conta e acreditam que o professor de apoio pode ser a solução.

Mantoan (2010) defende que nenhum aluno pode ser categorizado em grupos ou conjuntos definidos por características padronizadas, idealizadas e definidas por uma instituição. Corroborando com a mesma visão, Orrú (2017) diz que é inaceitável a ideia de homogeneização, pois cada aluno aprende do seu jeito, no seu ritmo e em sua singularidade. É inaceitável, ainda, que os professores apliquem os mesmos métodos e a mesma linguagem para a turma toda e consideram que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

P14 - Porque quando a gente pensa em incluir a pessoa com deficiência... o cadeirante, o surdo né, o autista, né. Mas tem outros tipos de inclusão também né! Eu já tive na minha sala e eu vou ser muito sincera, eu achava muiiiiito difícil, porque tudo que eu ia fazer eu não podia, por causa do menino. É um desafio pra gente também. Eu lembro que às vezes eu queria levar uma lembrancinha ou alguma coisa, eu não podia, por causa dele, mas eu não levava. Por exemplo, ele era alérgico com massinha e eu tava no Pré de 5 anos, então eu não dei nenhuma atividade com massinha o ano inteiro, por causa do menino! Eu sempre procurava uma outra alternativa porque ele não podia. Foi complicado? Foi, mas é possível. Mas assim, é muito difícil. Vou te falar sinceramente, porque às vezes eu queria fazer, ah alguma coisa com corante, não podia porque ele não podia com corante. Ah eu quero fazer tal... num posso... ah quero... não tem jeito. Então assim eu... meu trabalho foi muito limitado. As outras salas tudo fazia, rendia, caiu sempre... mas eu nunca deixei de... o menino de fora por alguma coisa. Então, assim, se ele pudesse participar eu fazia e se ele não pudesse participar eu não fazia. Tanto que a minha massinha foi entregue do jeito que eu recebi, né, não podia trabalhar, ele não podia com o cheiro, nem com cheiro!!! Eu não podia levar uma outra coisa pra ele e dar massinha pros outros. Ele não podia com o cheiro da massinha, fazia mal pra ele o cheiro. Então, assim, foi muito complicado. É um desafio pra gente também. Eu vejo assim a inclusão, também não sei se realmente tem ou não... inaudível... só que eu vejo que é um desafio pro profissional.

Há professores que acham a inclusão muito difícil, como um desafio profissional. No entanto, é visível a superação desse professor, que organiza novas situações de ensino que contribui para o desenvolvimento do aluno. Professores que conseguem desenvolver um trabalho com as diferenças, que não exclui em suas ações, que planeja novas metodologias, novas aulas e utiliza novas estratégias para atender todos os alunos, indistintamente.

A partir das falas acima, o quinto indicador vem mostrar que é possível superar as condições da realidade a partir da significação positiva que outros professores e professoras atribuem às experiências anteriores. Esse é um exemplo marcante de professores que superaram as dificuldades ao trabalhar com as diferenças, com as singularidades. Apesar dos problemas, no decorrer do trabalho, buscam novas formas para atender todos os alunos.

Ainda, segundo Orrú (2017) na educação inclusiva, alunos e professores são aprendizes, compartilham conhecimentos, aprendem de diversas maneiras e não se enquadram em resultados padronizados pela escola ou até mesmo pelo professor.

Segundo as expressões compartilhadas pelos participantes é possível perceber a inclusão para todo tipo de aluno, em suas diferenças e singularidades que devem ser consideradas em toda escola que se diz inclusiva.

P4 - Eu já vi também criança com diabetes gente. Oh é um negócio difícil, é a mesma situação. Se vai fazer alguma coisa tem que pensar diferenciado. **P23** - O aluno S. tinha. **P4** - Num pode pensar... inaudível... e também já vi com restrição a lactose. E aí a escola lá em A. onde eu trabalhava, foi até esse ano, ela foi... nós fomos em Poços, a nossa missão era achar um ovo de Páscoa que não tivesse o negócio da lactose pra gente poder dar, porque a gente ia dar pra todas as crianças e a Prefeitura tava bancando. Entendeu? **P5** - Porque eu acho que a questão da inclusão é muito complicado porque cê não pode excluir. Se o aluno tá na sala de aula, você tem que trabalhar com ele dentro do que você tá trabalhando com todos, usando alguma forma diferenciada, você não pode excluir daquele conteúdo, daquela atividade, então fica complicado para o professor.

Para esses professores a inclusão não é uma ação simples, mas é possível. Aqui não é concebida a visão de deixar o aluno de lado, fazendo coisas totalmente diferentes do restante da turma. Esses alunos participam dos mesmos conteúdos e atividades. Tudo é pensado para a turma toda.

Infelizmente, um dos professores participantes relatou o que ocorreu com o seu filho em outra escola e foi visível o seu sentimento de tristeza, como professora e como mãe, ao conviver com o problema de visão do filho e as constantes reclamações da professora.

P22 - Então, meu filho estuda em uma escola e assim, várias vezes eu ouvi reclamação do meu filho, né. Só que eu ouvi, né, mas eu não dava resposta pra mim tentar entender, mas assim, eu percebi que ele tem um problema assim, ele não estava usando óculos, aí eu cheguei na sala, aí, ele estava bem lá trás, lá trás, aí tá falando aqui e eu percebi também. Se ele já tem dificuldade pra enxergar e ainda deixa lá trás, então eu percebi que também, é, há exclusão, tava excluído. Educar, então na inclusão seria chegar mais perto. Ou então eu já vi também, ele chegar, tá lá a mesinha né, e ele tava de lado, aí ficava assim (expressão de forçar os olhos) vendo o quadro, era pra colocar ele assim, mais de frente, né, fica mais fácil e ele tava virado de lado. E também houve reclamação, que, ah eu percebi que há muita, há exclusão.

Como mãe e na posição de professora acabou enxergando que o problema não era simplesmente do filho e sim das ações da professora ao deixá-lo nos fundos da sala ou de lado tentando enxergar o que estava na lousa. Talvez uma simples ação incluiria seu filho, ao levá-lo para sentar mais à frente da sala.

Lima e Cavalcante (2010) afirmam que não há respostas prontas em se tratando de formação na inclusão, mas sim, um olhar atento do educador sobre o educando, sobre as suas individualidades e a compreensão de que é necessário buscar apoio para ajudá-lo no enfrentamento de suas limitações.

Por isso há necessidade de um novo olhar, uma nova visão e ressignificação do professor em relação à Educação Inclusiva, no sentido de transformar a realidade escolar e favorecer a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, a partir de novos formatos metodológicos.

4.2.6 Novos formatos pedagógicos

Um recurso importante na escola é a informática. Muitas são as possibilidades de acesso ao conhecimento por meio dos recursos da informática em atividades escolares, nos seus diversos espaços como a sala de aula regular, a biblioteca e na sala de recursos multifuncionais (MELO, 2013).

Atualmente é impossível a escola e os professores resistirem à mudança. Tudo era manual, manuscrito, inclusive os diários de classe dos professores, mas hoje tudo é informatizado. Inclusive a matrícula e a frequência do aluno no sistema eletrônico em rede. Os planejamentos dos professores, o envio das avaliações por e-mail para a supervisora, os documentos a serem preenchidos para a Secretaria de Educação e muitas outras demandas passam pela tecnologia.

P6 - Igual a tecnologia, ela chegou até pra nós né. Muitos professores falavam, não eu nem ligo o computador e hoje o diário é eletrônico... Dizem nem mexo. Eu tive colega que falava pra mim, eu nem ligo o computador, não precisa nem vir, depois você imprime pra mim porque eu nem mexo e agora chegou o diário eletrônico.

O professor que não se aliar à tecnologia e aos novos recursos estará fadado ao fracasso no processo de ensinagem. A tecnologia está posta e exige mudança de paradigma e de mentalidade de professores tradicionais, que ainda continuam

arraigados em aulas expositivas e conteudistas ou que queiram continuar na zona de conforto.

P2 - O progresso é real, P. Amanhã ou depois acontece um milagre e todos os alunos recebem um tablet. O professor vai falar eu não mexo, eu vou escrever no quadro, porque eu não quero... rodou!!! **P3** - A gente tem que pensar também porque não tem a educação a distância, a maioria deve fazer curso a distância e aí?

Conforme a fala do professor, as crianças estão mais avançadas na tecnologia que muitos professores. Às vezes tem professores que não conseguem nem montar um data-show em sala de aula e a criança logo se prontifica auxiliá-los. Outros professores comentam determinados conteúdos em sala e a criança logo participa por meio de comentários que assistiu em diversos canais fechados, porque tem acesso, como se vê na fala abaixo.

P2 - A escola hoje assume papel de mediadora, ela não é mais o fim da busca do conhecimento, que já foi há 30 anos atrás, há 20 anos. Porque começou a internet, começou a explosão da informação digital a escola deixou de ser o fim e passou a ser o meio. O fim hoje é internet, televisão. Uma criança hoje com 6 anos de idade ela tem quase 500 horas de televisão assistida em todos os aspectos e canais. Tudo que é informação, palavra difícil, tudo já passou pro olho dela.

O professor precisa entender que a aula precisa ser planejada e organizada. Se as crianças receberem o tablet, esse recurso servirá à aprendizagem, por meio de jogos, de pesquisas, de documentários, de diversos textos, de desafios, enfim, conforme a condução do professor para promover o desenvolvimento dos alunos.

P5 - Oh, P2, eu quis dizer, olha não adianta, a questão não é a tecnologia, o tablet, se eles tiverem o tablet na mão eles vão querer acessar coisas do interesse deles, não é aí que vai funcionar, porque a escola não tá aqui pra atender a vontade do aluno, está aqui pra atender a necessidade educacional do aluno, dentro da perspectiva, dos conteúdos, do currículo que a gente tem que seguir, a escola tem... a escola tem... a escola é uma instituição regulamentada, ela não é... não é...

O professor que alia a tecnologia e os diversos recursos em suas aulas, além de despertar o interesse da turma, atingirá resultados inesperados, como é o caso desse professor.

P9 - Porque era o 6º C, lá, era A, B, C, só que tipo, tinha aulas assim que eu ia passar um filme, foi a melhor sala, quando eu fiz em grupo foi a melhor sala, umas coisas assim que eu esperava... foi bem legal a experiência.

Segundo Melo (2013), o professor pode planejar diversas atividades por meio do recurso da informática para conduzir pesquisas, para explorar os espaços geográficos, pra estudar o corpo humano, para produzir textos, para realizar cálculos, para realizar produções artísticas, individual ou coletiva. Também poderá estimular a comunicação interpessoal e a exploração dos diversos ambientes.

Ainda, segundo a autora, por meio da informática os alunos também poderão confeccionar folders, pôsteres, cartões, murais, jornais, registrar e organizar entrevistas, editar desenhos, músicas e vídeos, jogar e criar jogos diversos.

A compreensão dos diversos recursos e das diversas metodologias contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ao concluir esse núcleo de significação, não nos restam dúvidas de que a apropriação dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos permite apontar que um professor inclusivo é aquele que busca qualificar suas ações por meio do conhecimento histórico, cultural e social para atingir seus alunos que também trazem uma bagagem histórica, cultural e social.

No decorrer das análises foram observadas algumas experiências positivas quanto à temática da educação inclusiva, experiências de professores que, apesar de acharem difícil conseguiram superar as dificuldades e desenvolver um trabalho de respeito às diferenças. Ainda perpetuam algumas resistências quanto à inclusão escolar, já que existem professores que acham não estar preparados para o trabalho, consideram que a escola regular também não é capaz de atender os alunos na sua diversidade e também veem a inclusão como fator de socialização.

O enfrentamento das condições da realidade perpassa a necessidade de compreensão da inclusão, as experiências inclusivas e a necessidade de novos recursos, como a tecnologia para a requalificação da atuação docente nos pressupostos educacionais inclusivos.

As contradições recorrentes no grupo de pesquisa possibilitaram a troca de experiências e as discussões levaram a reflexões que demonstraram possibilidades de enfrentamento e superação das condições da realidade.

4.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEM “ADJETIVAÇÃO”

Esse último núcleo de significação intitulado *Educação Inclusiva x Educação sem “adjetivação”* apresenta 5 (cinco) indicadores e mostram como os professores avançaram em relação aos conceitos discutidos pela Psicologia Histórico-Cultural. Apesar de alguns obstáculos, os professores e professoras participantes buscam estratégias que possam atender os alunos em suas diferenças e singularidades. É

importante destacar que as questões sociais demarcam a escola como espaço promotor de desenvolvimento e traz a importância da docência para a humanização, possibilitando que as ações pedagógicas como mediação transformem as funções psíquicas inferiores em funções psíquicas superiores, que se configura na relação professor e aluno, para além do ato pedagógico, apontando o ato relacional como promotor de desenvolvimento.

4.3.1 A escola como promotora de desenvolvimento

Tratar a escola como espaço de desenvolvimento implica na necessidade de compreensão social do aluno. Esse indicador evidencia a significação do problema social na expressão de um dos participantes. Percebe-se que o fator social implica diretamente nos problemas da escola. Há uma culpabilização diretamente ligada aos alunos, como se pode ver na fala a seguir.

P8 - Aí que que acontece...eu acho estranho porque o professor mesmo e a qualidade do ensino, pelo menos eu, não entrego currículo na escola particular, eu já tenho desde que entrei na faculdade eu não tenho e não entrego, porque se eu correr o risco de ser chamado para a escola particular, eu sou um cara que prezo pela parte social. O moleque que paga R\$1500,00 reais de mensalidade ele não quer saber da parte social, ele quer saber de passar no ENEM, de passar no vestibular, de fazer uma faculdade. Geralmente Federal, porque quando chega lá no ensino superior cruza, porque o moleque que estuda aqui, que tira nota ruim, que é o chato da sala, que é o enjoado, ele vai entrar na Unifenas, ele vai pagar ou não a Unifenas. E o moleque que foi lá, que o pai dele investiu, que deu dinheiro, que ele ficou quietinho dentro da sala de aula, que investiu, ele vai entrar na Federal. Então a realidade, tem que mudar, o aluno tem que mudar a postura. Eu falo para os meus alunos todo dia no Ensino Médio, oh gente, vocês tem que mudar a postura, porque vocês vão fazer um serviço que ninguém quer fazer pro pessoal que já tem dinheiro.

Conforme expressão do professor há uma diferença entre a postura dos alunos da escola pública e da escola particular. A visão que se tem é que o aluno da escola particular leva a sério a escola por querer passar no vestibular, já o aluno da escola pública não estuda e não leva a sério a escola e não tira notas boas. Se a escola não oferece educação de qualidade, se não trabalha com os conteúdos científicos e com a cultura, como os alunos valorizarão a escola, tirarão notas boas ou estarão preparados para enfrentar um vestibular? É preciso repensar os fatores que influenciam diretamente a vida escolar dos alunos, principalmente os alunos de

condições socioeconômicas desfavoráveis. Há uma necessidade de compreensão social do aluno para a superação da realidade escolar.

Há que se mencionar, de acordo com Dourado (2005), que as variáveis encontradas nas pesquisas revelam diversos fatores sociais, ligados diretamente ao fracasso escolar, como a falta de saneamento básico, os problemas de infraestrutura, as desigualdades sociais, a concentração de rendas, taxa de crescimento da população, acesso restrito à água potável e à rede de esgoto, a pobreza, a indigência e o desemprego. As variáveis relativas aos fatores educacionais também concorrem para a concretização do fracasso escolar. Entre elas, alunos advindos da zona rural, a defasagem do processo de ensino e aprendizagem, parte dos sistemas educacionais com estrutura inadequada para dar conta do aumento de demanda escolar dos últimos anos, o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, a falta de professores qualificados e capacitados, especialmente no Ensino Médio, limitação dos recursos pedagógicos e bibliotecas inadequadas aos processos formativos emancipatórios.

Na verdade, ao democratizar a escola oportunizando acesso e ensino obrigatório aos alunos, as políticas não ampliaram os recursos destinados à educação o que ocasionou precariedade nas condições de funcionamento das escolas e baixa qualidade de ensino ofertada. Não se levou em conta que, hoje, uma população diversa ocupa os bancos escolares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2006).

Por outro lado, na fala abaixo aparece também a problematização da culpabilização do aluno que possui melhores condições e que não tem interesse e nem compromisso com a escola. Esse elemento é apontado como uma dificuldade para que a escola cumpra a sua função no atendimento a todos os alunos. Segundo as expressões do professor participante existe uma diferença de interesses do aluno da classe pobre, que apesar de não ter nenhuma condição financeira valoriza a escola e o trabalho do professor. Enquanto, aqueles alunos que possuem melhores condições financeiras, por terem tudo com facilidade, são os que mais dão problemas na escola, acham que a escola é obrigada a aguentar tudo o que eles fazem e não dão valor ao que é realizado na escola.

P15 - Vou comentar um pouquinho disso aí e depois vou para a nº 3. Eu acho queeee, tudo o que é dado de graça, acho que num é de graça não, tudo quando o aluno tem muita facilidade ele não dá valor. Então eu acho que eu vejo isso aí, oh, os alunos ali com toda dificuldade, eles, por isso mesmo, eles veem, eles dão a importância a cada... o valor que eles devem dar a essa professora, com toda dificuldade, ela deve ganhar pouquíssimo,

né, uma micharia sei lá pra ir lá, mas ela tá lá firme. Então eles dão valor, mas eles dão valor por quê? Porque em casa também eles devem passar fome, eles devem ter... a distância deve ser muito grande que eles devem percorrer pra chegar até ali, nem material escolares não devem ter direito. Agora você vê nessa escola, nessa aqui mesmo, muitos alunos aí que tem uma certa... né, condição, que você vê que não é uma escola que tenha tantos problemas, tem alguns que tem, mas... tem uns alunos que são bem, você vê chegando aí de carro, de carros bons, então por aí a gente tem uma noção que alguns... materiais escolares você vê que tem, que é bonitinho, tudo arrumadinho, você vê que custa um pouquinho. O que que acontece, eu acho que até o 6º A é uma turminha que tenha ali uns alunos assim. E é a turma assim, que eu vejo que esses alunos são os que dão mais problema, mas eu acho que é justamente por isso, é tudo dado muito, assim, e eles não dão valor, porque eles recebem sem cobrança, sem nada, né, eles não tem a dificuldade, eles vão recebendo assim, é coisa assim, como se fosse sabe que tem quem dá mesmo, porque cê tem obrigação de tá aí, tem obrigação de me aguentar desse jeito, porque pra ele tanto faz, né, é tudo de graça, tudo dado assim sem comprometimento, aí ele não tem compromisso com a escola, com o profissional, com ninguém né.

Percebe-se a mesma ideia na fala do participante a seguir, quando aponta o fato de uma criança pobre ir para a escola com o interesse de aprender, de estabelecer uma relação com o professor, ao contrário dos alunos de condições melhores que estão sempre desinteressados. Há uma visão curiosa em que o aluno deve ser passivo e grato ao professor. Quanto mais miserável a condição da criança mais ela valoriza o estudo. O professor deixa de levar em conta a questão da diferença e da singularidade no desenvolvimento do aluno.

P19 - Deixa eu fazer um comentário que eu achei interessante, como ela disse, né, às vezes a gente recebe nossas crianças, porque inclusão é tudo, não é só... é tudo. E às vezes chega aquela criança tão simplisinha, precisando, assim, buscando na gente aquela ânsia de aprender, daquele carinho, de tudo isso, né, a felicidade dela de estar ali, de tá aprendendo alguma coisa. E às vezes chega aqueles né, que aprontam, que tá ali, que tem tudo que uma criança, de situação pode ter, tá ali sem vontade pra nada, só traz aquilo que num... num sei. É o que eu penso, eu olho ali e vejo assim oh, aquelas crianças tão simplesinhas ali no lixo, né.

Há também uma visão evidente na fala de um dos professores ao considerar que o professor é a peça fundamental de todo processo escolar, passível de mudanças de postura e atualização em sua função.

P8 - Então tem que mudar a postura nossa, realmente, mas eu dou a melhor aula que eu posso dar, mas só que tem aluno, como vou citar o exemplo, numa dessas salas aqui, tem um aluno que veio da escola particular, certo, é um dos alunos que menos se interessa na sala de aula. Um dia eu perguntei pra ele: lá você tinha essa postura na particular, não, eu não tinha disse ele. E porque você tem essa postura aqui? Ele não soube responder. Então o que acontece, a gente tá falando todos aqui que a culpa é do professor, comentando que o professor tem que atualizar, tem que ser o melhor, realmente, tem que ser, não pode acomodar, mas tem que mudar principalmente a postura do aluno, porque eu conheço, tenho em casa um histórico e eu dou exemplo nas minhas aulas sobre isso. Porque se a gente quer mudar, vamos pensar a gente consegue, a gente tem que parar de achar que o aluno é sempre o coitado, ah ele é um coitado. A culpa

é sempre do aluno, não é minha. Eu preparo, eu venho dar aula para 34 alunos, não venho dar aula pro aluno que eu gosto ou que eu acho bonitinho! Então é isso que a gente tem que pensar, parar de achar que a gente tá errado. Eu não sei se eu falei alguma coisa assim fora do contexto, mas o que eu penso é isso aí.

Porém, a culpabilização do aluno ainda se faz presente na fala do professor, juntamente à ideia da diferença entre o aluno da escola particular e o da escola pública. Há um questionamento em relação à postura dos alunos de classes diferentes em escolas diferentes. No entanto, o professor precisa enfrentar o desafio da realidade escolar e atender todos os alunos, independente da classe social a que pertencem. Evidencia-se outra visão muito curiosa em que o professor não pode muito, é o aluno que tem de mudar. “Eu preparo minha aula, ele é que não aproveita”. As interações como constitutivas da conduta dos alunos não são levadas em conta e o professor acaba por realizar ações excludentes em sala de aula.

Para Rodrigues (2006) a escola tradicional, arraigada na seletividade, nos métodos de ensino homogeneizantes e pouco sensível às características dos alunos mostra a distância entre o que a escola é e as leis para uma educação inclusiva. O investimento em práticas corajosas, refletidas e apoiadas é crucial na promoção à justiça e aos direitos a todos os alunos.

As políticas da educação inclusiva apontam a necessidade da escola se organizar e adequar seu atendimento à heterogeneidade dos alunos e buscar apoio para instalar a educação para todos (BUENO; MELETTI, 2011).

Nas falas anteriores é possível perceber que vários fatores influenciam a vida escolar dos alunos, independente das classes sociais a qual pertencem. Os professores apontam também a questão do problema da indisciplina na escola e pensam que todo o mau comportamento é influência do meio. As crianças vivenciam em casa situações desfavoráveis e trazem para a escola em forma de violência e de mau comportamento.

P12 - ...tá tendo muita briga e muita violência e eles estão trazendo isso de casa. Já chega aqui revoltado, um agredindo o outro. Tem horas que cê fala assim... não sei o que faço, como se diz, pô a mão não pode. Mas como cê não vai por a mão se um tá agredindo o outro, fisicamente, grudando, tem que entrar no meio e... esse filme eu tô vendo de segunda a sexta.

Os professores e professoras consideram que existem muitos fatores que dificultam o trabalho em sala de aula. Consideram a indisciplina como fator de baixo rendimento escolar, implicando em brigas que tiram a concentração da turma e atrapalham o trabalho do professor, como se pode ver novamente nas falas abaixo.

P18 - Alguns sim, alguns até devido à indisciplina deu uma caída, por conta da indisciplina deu... Eu acho também, cê tá lá explicando e todo mundo tá lá interessado e de repente um daqueles seis lá começa a brigar. Tira toda a concentração. **P3** - Assim, o que eu acho difícil... eu não acho difícil adaptar, eu não acho difícil... porque acho que todo mundo consegue fazer uma atividade... o que eu acho que atrapalha é a indisciplina, o resto... igual eu tava numa designação esses dias e uma professora tava com medo do conteúdo, eu falei conteúdo você estuda em casa, o que é complicado da aula é fazer, tentar resgatar esses meninos que tem dificuldade, é a indisciplina que atrapalha. **P13** - O que eu percebi no início do ano na sala da P18 é mais esforçada. A minha sala ela tem mais... assim, mais... como que eu vou dizer... tem condições de avançar mais. Mas... não é nem desinteresse, nós temos ali uma meia dúzia de aluno, né P18, que desestrutura completamente a sala. Então o que que eu percebo: a disciplina na minha sala tá mais complicada na sala da R. Então assim, a sala da P18 é mais esforçada. A minha sala tem mais facilidade, porque eu tenho aluno da sala da P18, que estava com mais dificuldade de aprendizagem e já superou. Eu vi que já foi... o caso do G., o caso... né, eles, eles são mais esforçados. O ambiente assim, eu penso comigo, o ambiente fala muito. Então hoje eu tive com a minha sala, eu tive conversando com a P18 e a P18 também falou comigo, tem meia dúzia ali, que assim, nossa está desestruturando mesmo, aí parece que tira, tira mesmo a vontade de quem quer, não que assim... eu acho que tem que ter ali um... aquele aluno que a gente já conversou e que você já está tomando providências, ele desestrutura completamente. E o que a gente vai fazer? Eu não vou bater de frente, eu não vou bater de frente. Eu já tentei várias estratégias, P18 é testemunha disso, já pus pra ajudar, já pus pra fazer isso, já pus... já sentou do meu lado e tal e tô conversando e tô, já bati de frente, falar que não bati eu já bati também, só que... já usei de tudo, R. A gente tem os casos a parte, que tem laudo, que tem isso... a gente sabe.

Conforme Gonzalez Rey (2017), pensar em outra qualidade do ensino é considerar a sala de aula como um espaço relacional e social e não impositivo, que considere todos os processos de relação, de subjetivação que existe naquele espaço social. O professor precisa observar e auxiliar o aluno que não encontra o seu espaço na sala de aula e que gera processos de subjetivação, elemento que pode dificultar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Ao gerar um espaço dialógico entre os alunos e entre o professor, o aluno se sentirá confortável, perderá o medo e a insegurança de ser repreendido pelo professor e perderá o medo de se expor perante seus colegas.

Ao encontro dessa proposta, é importante ressaltar que a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor, por sua vez, deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. Por essa razão, cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe, visto que sua bagagem cultural é muito importante para a construção da aprendizagem.

Outro elemento está relacionado ao desinteresse dos alunos na sala de aula. Ao mesmo tempo, professores acham que os alunos estão desinteressados e poderiam ficar em casa para não atrapalhar a sala de aula, também concordam que esses alunos estão desinteressados porque não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, não compreendem determinados conteúdos, talvez porque as metodologias não estão atingindo esses alunos, que acabam desistindo de prestar atenção e buscam chamar a atenção do professor ou dos colegas por meio do desinteresse e da indisciplina, conforme evidenciado nas falas que se seguem. Há uma comparação muito grande em relação aos alunos bons, que realizam tudo o que o professor pede e os alunos que não conseguem realizar as atividades propostas. Os professores pensam que se houvesse disciplina na sala e maior interesse dos alunos, o trabalho seria bem diferente e o processo de ensino e de aprendizagem seria concretizado.

P16 - Uai, P., tem aluno muito bom, mas tem que... igual as meninas falaram, é um desinteresse total. Não sei, tem horas que... hoje até fiquei muito brava com a sala e ainda falei com eles, nossa, a escola devia ser só pra quem gosta de estudar e quem não quer devia ficar em casa. Nossa, P., tá um desinteresse total. Mas eu também acho assim que eles não sabem... aí eles vão fazer bagunça mesmo. Aquilo não é interessante pra eles, né? É a mesma coisa, põe a gente lá na aula de Química. O que cê vai fazer lá? Se você não sabe nada, uai vai fazer bagunça né? Eu penso assim... tem meninos muito bons, muito, muito, muito, mas tem aqueles que... **P4** - Mesma coisa, desinteresse. Aí o desinteresse gera a indisciplina, aí atrapalha aqueles que realmente são interessados, querem fazer, querem participar, só que os desinteressados atrapalham total, entendeu? Aí a gente tenta, tenta pra ver se vai, mas parece que cê tá nadando e parece que não vai... **P13** - Imagina agora, os alunos chegam igual você falou com um brilho nos olhos para o conhecimento. Mas e quando esse brilho ele tá lá...entendeu? **P18** - A primeira coisa que tem é o desinteresse né. Eles estão com preguiça de ler. E repete também em ciências, né, que tem questões de interpretar (trecho inaudível) é dicionário, é falta interesse com o material, o caderno de produção de texto, os que são bons continuam, traz o caderno, cê passa o texto, eles fazem, agora os que não estão interessados nem caderno tem. Então como que vai avançar? Tudo o que cê passa eles falam "ah não" e chegar no 5º ano como que vai ser?

Com certeza, um aluno interessado e motivado consegue aprender e se desenvolver bem. Alguns professores também consideram que a aprendizagem é possibilitada quando o aluno se interessa pelas aulas, pelos conteúdos e quando tem um motivo para realizar as atividades propostas.

P2 - Então assim, eu entendo que é interesse, aquilo interessa pra ele, não tem outra explicação, porque no outro contexto cê fala pra ele assim oh "corre na diagonal, ele ahnn!" e cê fala corre na diagonal da quadra e ele fala ah tá, então eu creio que seja... então eu falo assim é por figura de interesse, então eu quero aprender! Não, eu não vou usar isso pra nada agora, não vou aprender!!! O aluno A. é exemplo disso, não é P12? Ele salvou a equipe da P12, o A. Eu falo o A. porque quem conhece o A.!!! **P26**

- Essa questão de interesse que você falou eu vejo um exemplo da aluna L., vou falar da L. porque são alunos que eu convivo, então assim, a L. é uma aluna que veio da Escola Esperança e pra ela vir pra cá foi ótimo, ela demonstrou interesse, ela não lia absolutamente nada, nada. Entregava, ela fazia igualzinho a aluna A. P. “ $C + A = CA$, $B + A = BA$ ”, então assim, veio pra cá, acho que os colegas, isso fez ela querer, a última vez que eu atendi ela, ela pedia” deixa eu ler, deixa eu ler? “e é uma belezinha, da maneira dela, mas ela está. Eu falei assim nossa que legal. E tudo que eu ia fazer ela “deixa eu ler?” E eu entregava pra ela, aí depois eu ia ajudava, corrigia tal, mas era a maneira dela, o interesse que ela teve de vir pra cá ou talvez entrando na adolescência, as coleguinhas dentro da sala, todo mundo lendo e ela opa!

Porém, apenas apontar o desinteresse dos alunos e os atos de indisciplina não os transformam. Será que os professores estão relacionando os conteúdos com as experiências dos alunos, com sua história de vida ou com os conhecimentos que trazem de fora?

Muitos pais, mediante os problemas de comportamento ou de aprendizagem dos filhos na escola, dizem não saber o que fazem mais com os filhos. Da mesma forma, os professores, por mais que se sintam responsáveis, também acabam desanimando com a situação e excluindo o aluno em sala de aula.

P11 - E ele acaba sendo excluído. Por quê? Vai indo a professora cansa. Fala, ah não, se o pai não tá nem aí, eu não vou ficar... então já deixa ele no canto, né.

Se os professores, que já tiveram uma formação para desenvolverem a sua função não conseguem trabalhar com alunos em suas diferenças e singularidades, como poderão atribuir essa responsabilidade aos pais?

De maneira geral, os próprios professores admitem não estar preparados para trabalhar com a educação inclusiva. Portanto, a formação de professores deve garantir a resignificação no seu papel de ensinar, de suas práticas, da escola e da educação como um todo (MANTOAN, p. 41, 2003).

Lima e Cavalcante (2010) afirmam que é essencial um olhar atento do educador sobre o educando, sobre as suas individualidades e a compreensão de que é necessário buscar apoio para ajudá-lo no enfrentamento de suas limitações.

Há uma significação importante apresentada por professores ao considerar os aspectos históricos e culturais como elementos essenciais para que a escola possa suplantar os problemas que interferem diretamente no processo escolar de todos os alunos, em suas diferenças e singularidades, no contexto escolar. Ao conhecer o histórico do aluno fica mais fácil compreender as suas dificuldades e realizar um trabalho com qualidade.

P24 - Então, é por isso que a gente tem que conhecer o histórico do aluno, conhecer a história familiar. Eu tive uma experiência hoje à tarde, eu chamei uma família, que um menininho do 2º ano e tem que fazer um encaminhamento, aí a avó, ele mora com a avó, a avó sentou e eu fui questionar a avó e muito triste a história do menininho. Eu fiquei muito sensibilizada. A mãe morreu e a avó ficou com os 7 filhos, ele é o sétimo filho e ele tinha uma ligação forte com a mãe, a mãe com depressão, no fim a mãe ficava trancada com ele no quarto, ele não ia pra escola. Então, assim, uma história muito triste, claro que esse menino não vai aprender, é claro, ele tá cheio de problema. É claro que ele tá cheio das deficiências. Eu fiquei muito sensibilizada, agora, como a história desse menino, deve ter muito aqui na nossa escola, então se a gente conhecer a história do nosso aluno, o aluno que dá problema, porque o aluno que não dá você pode saber que tá bem em casa. O que dá problema porque é reflexo da família, ele tá trazendo alguma coisa da família. Então a gente precisa saber pra ficar mais fácil de entender. **P3** - Porque quando você sabe pode te influenciar. Eu acho assim então, se você conhece as famílias, os problemas, eu vou ficar assim... **P13** - Eu penso assim, não fechar os olhos, mas quando você conhece a história, falando de indisciplina, né, você conhece a história familiar do aluno, mas a partir do momento que você conhece não justifica você lidar com ele diferente, não justifica, não justifica, então pra mim são 26 e não 25 + 1... você conhece a história familiar do aluno, né. **P11** - Isso também depende muito, né. Depende de toda a história da criança, depende da história família.

Para Veltrone e Mendes (2007), a inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

E, ainda, para que a escola cumpra a sua função inclusiva e atenda a todos os alunos é preciso ter o conhecimento da cultura da comunidade a ser atendida e conhecer a realidade para incluir. Segundo a visão de um participante, não adianta o governo implantar uma escola com uma infraestrutura inovadora, para uma população ribeirinha ou para os “sem terra” ou para outra clientela que necessite de uma escola com outros valores. Percebe-se essa visão no relato a seguir.

P9 - Como é que a gente pegaria a própria população aqui, talvez os sem-terra, a população ribeirinha ou um quilombola e chega lá e coloca a escola e fazer essa educação inclusiva? Isso aí na verdade, talvez é a escola (da foto) normal, é a melhor escola, é inclusiva. Você não pode chegar num lugar ribeirinho e tacar uma escola, numa estrutura dessa onde não existe. Cê precisa ter conceito antropológico, estudar cultura, escola é isso aí mesmo.

Nota-se a partir da fala de um dos participantes, como a questão social é bastante significativa e importante na concretude de uma escola, que cumpra sua função inclusiva. O que se pode ver no relato abaixo.

P23 - Aham... então são os mesmos desafios que o professor passa... pode ser rico pode ser pobre, né. Vai pensar assim, por causa de ser pobre faz isso mais do que o rico? Não. Você (apontou pra pesquisadora) está na escola particular, né! Você vê os desafios lá também, né. Desafio, oh, pedagógico, desafio disciplinar, eh... desafio... A escola em si é desafio. E

nós que estamos dentro da educação, dentro desses desafios, nós também estamos desafiando o desafio, né, estamos desafiando, porque nós estamos dentro. Se nós estamos dentro do desafio, nós estamos desafiando também. Desafiar é fazer algo bom, não é isso? Por isso nós somos professores!!! Né? Então eu acho assim, né, de tudo o que foi falado aqui, esse contraste mostra os desafios não tem capital, não tem riqueza, pobreza, não tem! Pedagógico, disciplinar, nós estamos vivendo as mesmas coisas. Não falo que é mais fácil não. Né? São desafios... nós estamos desafiando os desafios e por isso que nós somos professores, né?

Apesar de ser um desafio para a escola, há uma visão positiva quanto ao trabalho realizado na escola, independentemente das classes que serão atendidas. Existem desafios de ordem pedagógica ou disciplinar tanto na escola pública como na escola particular.

Uma reflexão urgente na educação, permeada por pressupostos inclusivos, é necessária como forma de rever os preconceitos que existem e possibilitar o enfrentamento das condições do fracasso escolar. Para Mantoan (2003), o fracasso escolar e a evasão dos alunos ainda permeiam a escola no Brasil. Esses alunos são rotulados, marginalizados, privados de muitos benefícios e excluídos pela escola e pela sociedade, reprovados várias vezes, possuem baixa autoestima e acabam sendo vítimas da família, da escola e da situação de pobreza em que vivem.

Pensar a Educação Inclusiva é um modo de revisitar a educação e a escola em uma perspectiva complexa. Segundo Gomes e Rey (2007), faz-se necessária a mudança de paradigmas das escolas no sentido de reconstruir a educação e o processo educativo de forma inclusiva, capaz de promover a mudança no macro sistema social.

O acesso à educação é um desafio ao poder público e demanda uma boa infraestrutura e recursos humanos capazes de atender todos os alunos. Para que esses alunos permaneçam na escola e avancem com sucesso são necessários investimentos que estejam relacionados aos fins da educação. O processo de ensino e de aprendizagem se concretizará com bons professores, professores que levam em conta os aspectos culturais, históricos e sociais, com alunos motivados e outros fatores nem sempre passíveis de redução a números.

Vygotsky considera que o desenvolvimento cultural ocorre durante toda a vida do sujeito e “cada homem se constitui como membro da espécie, de seu tempo, de sua sociedade, de sua cultura” (VYGOTSKY, 2010, p. 63). Assim, o homem só se torna homem a partir do processo de humanização, decorrente na e da interação com os outros seres humanos (DAVIS; OLIVEIRA, 2010).

Para Vygotsky (2010) é importante salientar que o meio, por seu caráter variável e dinâmico, é modificado ao longo da vida. À medida que o sujeito vai crescendo, seu mundo se expande a partir das relações que estabelecem com novas pessoas ao seu redor. Vygotsky (1995) já dizia que nós só conseguimos nos tornar nós mesmos a partir do outro.

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural é possível compreender a escola como um espaço efetivo de promoção de desenvolvimento, pois contempla a compreensão das facetas históricas, sociais e individuais dos alunos. Isso implica na compreensão social do aluno e na busca de parcerias com a família no enfrentamento de muitos problemas na e da realidade escolar.

4.3.2 Relação família e escola: enfrentamento

Depois de considerar a necessidade de compreensão social do aluno, é possível apontar outro indicador importante no fortalecimento da profissão professor, que se traduz na parceria família-escola como fator indispensável em todo o processo de ensino e de aprendizagem. A partir das falas de professores e professoras pesquisados observou-se que muitos são os fatores que afetam o processo de desenvolvimento dos alunos.

P1 - Precisa do apoio dos pais, se chegou no 6º ano sem ser alfabetizado. Não adianta só a escola. **P11** - Não tem alicerce, né. **P15** - Esse aluno do 6º ano que não sabe ler deveria ficar no Integral, mas ele não fica porque a família não traz. **P11** - No outro dia ele junta a mochila e vem. Quer dizer, ah se a minha mãe não tá nem aí, porque eu vou querer aprender isso? **P3** - O pai, o menino tem uma tarefa e o pai acha ruim, uma tarefa que 20 minutos, meia hora, acha ruim. **P4** - Ou quando eles dão resposta assim, eu escutei essa semana, pode chamar a mãe, falar o que quiser, não vai acontecer nada em casa, ela vai só conversar comigo e não vai tirar nada. A própria família não dá esse apoio que precisaria. **P5** - Às vezes esses alunos não tem significado de leitura em casa. A família não é alfabetizada.

Primeiramente, pode-se destacar a falta do apoio familiar às crianças, principalmente, àquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, àquelas que precisam ser acompanhadas nas tarefas e àquelas que precisam de apoio extra da escola, como por exemplo, participar do Projeto Tempo Integral, mas os pais não levam. Os professores consideram que somente a escola não é capaz de suprir as dificuldades dos alunos.

Outro elemento muito forte e comprometedor em todo o processo de ensino e aprendizagem foi apontado pelos professores como a não aceitação da família que tem filhos com alguma singularidade. Os professores pensam que a inclusão deve envolver essa parceria família-escola, pois se a família não aceita, como essa criança poderá ser auxiliada ou acompanhada por outras formas de atendimento que necessita, além da escola?

P21 - A inclusão, eu acho que a inclusão não é só a criança, né, dentro do ambiente escolar. A família tem a participação. Tem muita gente fala inclusão de (inaudível), de especial, mas às vezes a família não recebe aquilo ali, né, não aceita. **P3** - Mas deve ser porque... eu penso que deve sim ter o período de aceitação, não sei, não passei, mas o filho da gente, a gente não aceita falar assim, se chegar e falar dependendo da forma, uma dificuldade na escola, cê imagina todo esse... **P19** - Então, muitas mães não aceitam e aí, o que que acontece? As crianças sofrem... e às vezes a criança sendo medicada, sendo orientada, sendo acompanhada, cê vê que ela vive mais feliz. **P25** - Às vezes não tem laudo porque a família não procurou. Na outra escola, eu saí de licença maternidade e quando voltei a mãe chegou na escola e disse que a filha não sabia ler e que ninguém tinha comunicado.

Os professores e professoras participantes consideram que a aceitação e apoio da família são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

P6 - Mas você vê que quando os pais abraçam, é diferente, até a criança... é um (inaudível) de maneira diferente. Eu já tive aluno que os pais, aquele... cerebral, mas a família ali junto, é uma criança que com todas as dificuldades que ela tem, ela é feliz e adora a escola e os colegas, igual o P9 falou, hoje ela tá, eu conheço ela desde bebê e hoje ela tá no 9º ano e os colegas levam ela pra todo lado, na quadrilha, nenhum menino, não tinha não quero dançar, eles dançam... **P21** - Não enxergam a diferença. **P6** - Então é muito bonito de se ver. **P19** - Porque quando a família aceita mais, a família leva, trabalha, tem um acompanhamento certinho, a criança é mais feliz, porque ela não vai ficar aquela criança toda agitada, que o professor reclama, porque a gente reclama mesmo né, professor reclama daqui, reclama dali. E quando a família vem, conversa, né, trás aquele, tudo o que acontece com a criança, é muito mais fácil. Eu falo muito, assim, nas reuniões quando eu tenho com os familiares, eu falo muito isso com eles, falo olha gente, se a criança tem algum probleminha, se a criança tem alguma coisa, fala com o professor. Porque o professor não vai adivinhar, o que que vai acontecer? Às vezes a criança tá muito agitada, às vezes a criança... Então tudo que a família trás e tudo o que a família passa pro professor, já é um meio da criança ser mais... aquele olhar especial nela, sempre fazer, né aquele... (trecho inaudível).

Sendo a parceria família-escola fator indispensável em todo o processo de ensino e de aprendizagem, percebe-se além da falta de apoio e acompanhamento da vida escolar dos filhos, outro elemento de significação partilhado por professores e professoras, a falta de afetividade também afeta negativamente o desenvolvimento da criança na escola. Como se pode conferir na fala abaixo, a família deveria ter mais diálogo, uma relação mais afetiva e de proximidade com os filhos.

P24 - Esses estímulos também não vêm só da escola, vem de casa. E o que tá acontecendo com nossos alunos? Não tem mais essa afetividade em casa, porque a família pode trabalhar muito com a criança, conversar com o bebê, conversar com a criança, estimular pra andar, pra falar. Só que hoje não acontece isso mais. Pois é, mas mesmo sem o conhecimento pode fazer. Mas hoje os pais não conversam com os bebês. Os bebês ficam tudo sentadinho no carrinho ou então é tudo muito agitado. Na creche.

Muitos pais tentam substituir o carinho por algo material, tentando comprar a atenção dos filhos, que gostariam muito mais de atenção afetiva. Os professores consideram que muitas vezes os pais justificam essa troca dizendo que ficam fora o dia todo e o material é um atrativo para as crianças. Os pais não conseguem aproveitar o pouco tempo que ficam com os filhos com qualidade.

P15 - Mas eu acho que acontece muito isso porque, hoje em dia, os pais, não digo todos, mas uma grande maioria sai pra trabalhar de manhã e só volta de tarde, mal vê a criança e fica querendo substituir aquele carinho dando coisas, só que isso não é o jeito certo, porque isso acaba que, ele não tem carinho, mas ele vê aquilo e pra ele também deve ser um pouco frustrante, porque eles gostam de disciplina, eles reclamam mas eles gostam de disciplina.

Os professores acreditam ainda que essa falta de afetividade traz como consequência outro elemento muito presente, que é o mau comportamento dos alunos na escola, causador de desinteresse, de agressividade, de brigas, da falta de limites, como se pode ver na fala que se segue.

P11 - Às vezes não, eu tenho certeza, que essa falta de carinho, essa falta de atenção, de interesse deles, dos pais pelos filhos, eles sofrem com isso. E às vezes a maneira dele falar "eu estou sofrendo" reflete o comportamento dele na escola... Então nós precisamos assim, não que nós temos que deixar eles fazer o querem, mas por isso eu sou a favor, assim, eu... mas geralmente isso não acontece porque a gente não tem muita força também. Então essa criança, eu acho que é uma criança chorando, né, gente quando eu vejo, como se diz, vou falar baixinho... indescendente, eu não culpo ela, mas eu tenho uma vontade de pegar os pais dela... Por quê? Às vezes é isso o que ela está querendo nos dizer alguma coisa, ela vai explodir em algum lugar. Provavelmente será onde ela fica mais tempo, dentro de sala de aula ou com um coleguinha. Isso tudo eu já acho que é trazido de casa, igual vocês mesmos falaram, os pais precisam trabalhar porque o consumismo é muito grande, então não tá tendo tempo suficiente. Apesar de que tem mãe que fica o dia inteiro dentro de casa e não dá um tempo de qualidade pro filho também né? Então, tem as duas coisas. Mas eu acho que aquela foto me trouxe a explosão da criança, do querer o limite, de querer uma atenção, de querer ser compreensiva, porque às vezes, o desinteresse dele na escola, igual a gente tava falando... eu penso assim, gente, como essa criança vai ter interesse se os pais, os responsáveis por ela não está demonstrando interesse nenhum da vida escolar dela. Chega em casa joga a mochila lá e a mãe não quer nem saber o que fez na escola, não pergunta nada, não quer saber de nada...

No entanto, uma das estratégias apontadas pelos professores é chamar os pais na escola para cobrar mais responsabilidade, para auxiliarem seus filhos e contribuírem para que eles melhorem o comportamento na escola. E caso não haja

solução para o problema deve-se recorrer à outras alternativas, porque na verdade, quem sofre é a criança com o seu mau comportamento, conforme a fala incisiva de um professor participante.

P11 - Então nós precisamos assim, não que nós temos que deixar eles fazerem o querem, mas por isso eu sou a favor, assim, eu... mas geralmente isso não acontece porque a gente não tem muita força também. Eu acho que tem que ir até as últimas consequências a cobrança dos pais, eu sou aberta a isso, porque nós estamos aqui para ajudar, sim, na educação no todo, na formação da pessoa, só que o responsável por aquele ser é a família. Então se ele tá dando trabalho aqui na escola, se ele tá derrubando, se ele tá batendo, se ele tá mordendo, se ele tá agredindo, eu não tenho que tá punindo ele, eu tenho que ir atrás dos pais dele. Se os pais não tá dando conta, então eu tenho que procurar outra, outra solução, porque os pais são os responsáveis e eu tenho dó das crianças, porque eles sofrem muito, eu acho que eles sofrem muito. **P12** - Tanto é que, como se diz, as mães, quando chama as mães pra conversar né, a primeira coisa que ela fala: vou tirar isso dele, vou tirar o computador dele, vou tirar o celular dele, é isso que elas falam pra gente, vai tirar isso, vai tirar aquilo, eles tem tudo ali.

Observa-se um círculo vicioso de culpabilização. A escola culpa a família pela falta de parceria com a escola na solução dos problemas. Pensa que a educação é de responsabilidade da família. Muitas vezes, os pais ficam revoltados por serem chamados na escola e acabam culpabilizando os filhos pelos problemas na escola, dizem que não podem parar de trabalhar porque tem de sustentar a família. Os filhos acabam se sentindo os culpados pela situação e pelas dificuldades da família.

P18 - eu não peguei muito bem as imagens, mas continuando o que a P13 falou a respeito da família, que muitas vezes o menino tá dando problema e a gente chama os pais aqui pra conversar, porque tem pais, como todo mundo falou, que sai de manhã e chega noite e não vê o que o menino faz e o menino precisa de atenção. Chega aqui na escola ele começa vai... Quando não tem jeito mesmo a gente convida os pais pra vir na escola e chega aqui é a mesma história. Ah, mas lá em casa ele é quietinho. Mas, eu duvido que seja assim também lá, porque... Aí o que que acontece? Aí fala, mas o que que eu faço? Eu trabalho e quando eu vou ver, num sei o que, eu deixo alguém responsável, aí tal... ah eu vou ter que parar de trabalhar por causa do menino. P13 tá rindo né... Tem que trabalhar por causa do menino. Eu imagino o que que essa mãe, esse pai faz em casa? Aí que o menino vai ficar mais revoltado ainda. O pai fala: Tá vendo, vou tirar o sustento da casa, porque você tá dando trabalho na escola, tá chamando lá toda hora. E ao invés de melhorar, a vinda desse pai aqui na escola, vai ficar pior ainda, se for o caso ele vai se sentir culpado... da dificuldade da família que ele sofre, do que a família tá passando financeiramente... só que não é problema da escola também, né, de tá educando o menino. Nem problema financeiro da pessoa que tem as suas dificuldades, mas dentro das suas dificuldades, como faz, se tem que... mesmo faltando dinheiro, cê tem aquela obrigação, é uma criança!!! Ele não tem responsabilidade disso, de fazer sozinho.

Alguns professores conhecem a realidade em que os alunos vivem fora da escola, conhecem as dificuldades financeiras da família, mas acreditam que os pais

podem fazer as duas coisas – trabalhar e também acompanhar a vida escolar dos filhos, evitando assim, delegar toda a responsabilidade aos professores e à escola.

Vygotsky compartilhou das ideias de Marx ao adotar a mesma visão materialista dialética do homem e da natureza, ao afirmar que o ser humano é produto das relações sociais, essas são a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (BARBOSA et al., 2016).

As relações sociais não ocorrem somente na escola. O desenvolvimento do aluno também é consequência das relações familiares estabelecidas. Para Vygotsky (1929), a lei geral aponta que é por meio dos outros que nos constituímos e nisso consiste todo o processo de desenvolvimento cultural.

Souza (2006) aponta a necessidade de repensar a culpabilização do fracasso escolar do aluno, a partir da análise da queixa produzida como um sintoma social. Para isso, é fundamental acessar de onde vem essa queixa e conhecer os professores, a escola e os familiares que, muitas vezes, mantêm relações de poder com esses alunos e acabam por produzir e intensificar ou não esse sintoma. Ao conhecer a queixa do fracasso e também a história do aluno é possível compreender a criança, os processos e a estrutura da escola e as ações pedagógicas para se criar novas formas de combater o problema do fracasso escolar como sendo apenas do aluno.

Na visão da autora, vários documentos do governo apresentam gráficos e fazem análises, considerando professores e alunos como elementos de despesa. Porém, terceirizam o setor da educação e não investem o suficiente para formar futuros cidadãos, trabalhadores e sujeitos de direitos e deveres sociais. A consequência disso é a resistência e a alienação de muitos professores, uma vez que suas críticas não são valorizadas, prevalecendo a individualização do fracasso escolar como responsabilidade ora do docente, ora do aluno ou de sua família.

Segundo Bazon e Masini (2011), uma escola de qualidade para todos se faz a partir da aproximação entre família e escola, ao buscar novas maneiras de colaboração entre ambas, fazendo valer o processo de inclusão das famílias no trabalho pedagógico.

Nesse ínterim, é fundamental rever as culpabilizações e buscar outras respostas para superar o fracasso escolar do aluno. A parceria sistemática da família com a escola é uma das formas de reverter a situação e provocar a transformação da realidade posta.

Destarte, a partir de um debate dos elementos histórico, social, cultural e individual dos alunos é que iremos avançar em formas mediadoras que se comprometam com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso só será possível ao compreender as facetas de desenvolvimento do aluno e, ao situar a escola como polo de desenvolvimento do conhecimento científico.

4.3.3 Docência para a humanização

O terceiro indicador apresenta a significação de outro elemento essencialmente importante no ambiente escolar, a afetividade e o afeto na relação. Segundo Bernardi e Souza (2011), a afetividade é a base do desenvolvimento humano. De acordo com Sawaia (2000), o objetivo de Vygotsky ao escrever sobre emoção é “rever a metodologia e superar a epistemologia dicotômica da Psicologia, que separa mente de corpo e intelecto de emoção” (SAWAIA, 2000, p. 3). Visava ainda criar uma Psicologia Geral que superasse as cisões existentes nas teorias dominantes na época, no sentido de substituir a causalidade monista pela dialética. Eis o ponto principal da teoria da emoção. “Nesse processo dialético permanente, é preciso atentar para um elemento que se encontra na base do desenvolvimento humano: a afetividade” (BERNARDI; SOUZA, 2011, p. 2).

Consoante Gomes (2013) a relação entre aluno e professor deve ser recíproca, um aprendendo com o outro, numa relação social dinâmica. Ao professor cabe problematizar, desafiar, levantar hipóteses, dar autonomia, enfim, deve ser o mediador de toda ação pedagógica.

É evidente como a afetividade é a base da relação, ainda mais em se tratando da aprendizagem. Os vínculos afetivos fortalecem o relacionamento entre professor e aluno e impulsionam o desenvolvimento. Mesmo que às vezes seja preciso impor limites, os alunos sentem segurança no professor.

P24 - Mas aí, tem o grau de afetividade que o professor tem que ter com o aluno. O aluno só aprende se ele tiver vínculo afetivo com o professor. E isso vai ter desde que o mundo é mundo, vai ser assim, entendeu? Não tem outro caminho. Vínculos afetivos, fazer com que o aluno goste de você. Você não vai conseguir nada, senão pode esquecer. Volto a falar o que sempre falo, é o aluno criar laço afetivo com o professor. Se não existir isso gente, pode esquecer. Se o aluno não gostar do professor, esquece, não vai conseguir aprender nunca. Isso aí não adianta. Isso aí é a coisa mais certa

que tem. É fácil fazer o aluno gostar da gente? Não, porque nós somos chatos pra eles. Aqui na escola eu tenho um monte de alunos que não gostam de mim, eu tenho certeza, porque eu sou chata com eles, mas às vezes eu preciso ser chata, né? Mas aí que tá o segredo, às vezes a gente precisa ser chata. Mas até pra ser chata, às vezes eles até gostam, ficam testando o nosso limite também. O olhar diferenciado pro aluno já colabora.

Porém, não se pode confundir afetividade com piedade, nem com dó. O professor precisa afetar positivamente os alunos, acreditando em suas capacidades, nas diferentes inteligências que permeiam uma sala de aula e respeitando as singularidades.

P3 - só de você entender a dificuldade dele ele vai se sentir mais acolhido, né. Talvez dar um passo a mais. Nossa tadinho, é todo descontrolado, eu vou dar uns pontinhos pra ele. A gente não apega aos alunos? **P6** - Apesar de ver toda a dificuldade ali, ainda tem a união e a alegria, né, dessas crianças, às vezes tem tudo e não tem essa... então o que me chamou atenção foi a alegria dessas crianças, mesmo na dificuldade. **P21** - Pra mim aquilo retrata, não sei se é a palavra certa, não é pobreza, é humildade, né, porque mesmo vivendo ali naquelas condições precárias, a felicidade está estampada no rosto. **P11** - Dá até dó né? Certos alunos cê olha, cê vê que completamente... **P19** - Tudo o que é feito pra ela, ela recebe com o carinho. **P21** - Recebe com carinho e a P19 explicou muito bem.

Da mesma forma, os professores devem criar um ambiente de afetos positivos entre os alunos. Isso faz com que eles deem valor à escola, aos colegas. Mesmo diante de conflitos entre os alunos, há o respeito, a boa convivência, momentos de diversão e boas relações que existem na escola.

P16 - Eu gostei da número... as meninas abraçando lá... Eu achei muito bonitinho, porque assim, a gente vê assim o carinho que eles tem um com o outro na escola, né. E eles falam assim pra gente assim, ééé, eu venho pra escola porque eu tenho com quem brincar. Eu acho que eles ficam muito presos hoje, né, dentro de casa, então na escola é essa alegria né. **P3** - Olha só, nós não estamos pagando a greve? Eu fiquei impressionada quando os meninos do 6º Companheirismo que tem aluno que acha bom vir no sábado. Eu fiquei assustada né, rsrs. "É bom demais vir no sábado, bom demais, vocês não sabem o tanto que é bom" (imitando a fala dos alunos). É, assim, eles falam com os alunos que faltam, cê vê que então na escola eles são mais respeitados, mais envolvidos, né, a gente tem mais carinho, tem mais paciência. Quer vir pra escola, não quer ficar em casa não. **P4** - pior quando eles tão brigando na segunda e chega na sexta estão de abraço.

Segundo Silva e Gomes (2016), o desejo é uma construção que se dá nos encontros que ocorrem na vida do indivíduo, ou seja, é na relação do sujeito com o mundo que resulta o desejo. Portanto, o desejo é construído a partir de uma dimensão externa, imanente, proveniente dos encontros, numa relação com a historicidade de cada sujeito, provocando modificações no corpo, gerando um novo ser.

Para Sawaia (2000), Vygotsky concebe a emoção como um conceito próximo ao que Espinosa chama de afeto. Sendo assim, os afetos são afecções que se

apresentam nas relações estabelecidas com o outro. Segue-se que das afecções boas emergem a alegria e as más afecções geram tristeza, as duas grandes constituintes afetivas do homem.

Muitos alunos apresentam algum bloqueio na aprendizagem que um dia pode ter sido causado por relações não harmoniosas com professores. O medo de perguntar, de expor as opiniões ou participar das aulas impede a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Ao estabelecer o diálogo, a atenção e a afetividade é possível afastar o medo, a insegurança, a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Ao compreender a singularidade dos alunos o professor oportuniza espaços para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento pelos alunos. Nesse sentido, o relacional torna-se mais importante do que o ato pedagógico. Essa é a essência de uma atuação docente para a humanização.

Considerando a Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre professor e aluno é de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem, visto que professores e alunos são sujeitos concretos, históricos, uma vez que trazem experiências diferenciadas que possibilitam a interação na sala de aula.

4.3.4 A ação pedagógica como mediação para além dos conteúdos acadêmicos

No decorrer da pesquisa-intervenção foi realizada uma atividade em que os professores deveriam ler um texto em espanhol e resolver as questões propostas. A professora de Inglês perguntou por que o texto não podia ser em Inglês. Somente uma dupla compartilhou o texto para resolver a questão e os outros realizaram sozinhos. A ideia era mostrar aos professores que assim como eles sentiram dificuldades diante de uma língua que eles não dominam, imaginem aqueles alunos que ainda não sabem ler? E também para perceberem que a mediação deve ser vista como um processo amplo e é um conceito para outros conceitos, tais como a linguagem; a apropriação; as funções psíquicas elementares; as funções psíquicas superiores; a Zona de desenvolvimento real e proximal; o sentido e a significação.

Esse indicador aponta a significação de professores e professoras quanto ao conceito de mediação. Ao perguntar se o professor é mediador, a resposta logo é “sim”, porém se no início da pesquisa eles achavam que o professor é um mediador,

ficou claro a partir das discussões que ele realiza a mediação conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, como se pode ver nas falas abaixo.

P11 - Mas se a escola não mediar, não dar suporte a ele, não incentivar, não fazer o que é feito dentro da sala hoje, que igual eu vejo vocês falarem muito, uma coisa é uma coisa velha e outra coisa é uma coisa antiga, entendeu? Então se não tiver também isso que tem dentro da escola hoje, igual a gente trabalha, ele não vai ter condições pra ir procurar conhecimento em internet, em outro lugar. **P2** - Mas esse é o papel de mediar. **P11** - A escola é sim mediadora. **P24** - Eu concordo, mas eu acho que tudo é a forma que é conduzido, a forma que conduz. Cê tem que fazer o português e a matemática de forma interessante. É aí que tá a condução, entendeu? Vai depender muito do trabalho da professora também. É a maneira que o professor conduz aquilo. Lembrando do nosso amigo R. C., tudo começa no texto e eu concordo com ele. Então, é a gente tem que tornar a aula de Português, de matemática, dos outros conteúdos tão interessantes, quanto de jogos, aí que tá o despertar. **P11** - O negócio é que ficar sentado lá pra aprender matemática, pra aprender português é bem diferente do gosto deles do que correr na quadra, né gente? É bem diferente. **P13** - Então assim, do meu ponto de vista, além de mediador, mais que mediador, ele conduz, ele tem as suas estratégias, mas ele tem que ter aquele olhar de ver no outro, no outro aluno, que aquele aluno pode mudar. Então a conduta do professor, eu acho assim, como o professor vai conduzir aquilo que o aluno necessita. É difícil, não é fácil não! Na figura (desvelando o cenário escolar, aluno não alfabetizado), quando eu olhei assim como que foi o traçado, pra mim copiar eles vão copiar mesmo, mas será que na hora que o aluno tá fazendo, será que não seria melhor ele fazer uma letra D, bem traçada, do que 10 vezes a letra D? Então aí que tá o olhar, o olhar do professor dentro daquilo que ele... do objetivo dele, né? Porque tem que ter um objetivo. E essa atividade não tem objetivo, pra mim não teve. Então assim, é mais que mediador, ele conduz, tem que ter um olhar diferenciado, tem que ter os objetivos. **P24** - Segundo Rubens Alves, os conhecimentos estão na internet, estão nos livros... O professor deveria ser professor de espantos, fazer uma escola diferente pro aluno, o aluno é é... quem já viu esse vídeo do Rubens Alves, ele é perfeito. Ele fala que o conhecimento tá em toda parte nos livros, na internet, por isso que a escola tem que mostrar uma coisa diferente para os alunos.

Leite (2011) apresenta a concepção da aprendizagem escolar tradicional como um processo de transmissão de conhecimento, no qual quem sabe ensina quem não sabe. Já nas concepções atuais dominantes entende-se que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre sujeito e os diversos objetos de conhecimento, sempre mediada por algum agente cultural.

Diferente da concepção daquele professor tradicional que era considerado o dono do saber, a significação dos professores mostra mais uma vez que ao mesmo tempo em que ele ensina, também aprende com o aluno.

P14 - Assim, eu sou muito realista, eu só conto com o que eu tenho, só com o que eu tenho, eu não fico imaginando, ah como poderia ser ... não, eu conto com o que eu tenho. O que eu tenho hoje, por exemplo, o que que eu tinha: uma sala com 28 alunos que não cabiam dentro da sala. Então, eu tinha aquela realidade, eu tinha que dar jeito naquela realidade. E o aluno não pode perceber que você não sabe o que vai fazer e isso não pode sair da boca de um professor, eu não sei mais o que fazer. Como assim, você não sabe o que fazer? Mesmo que você não saiba, você tem que fazer

alguma coisa. Era 28 mais eu, então ali eu tinha que me virar, eu não podia ficar ali, ah como seria bom se eu tivesse lá naquela sala que é maior, ah aquela sala que é arejada, não, eu tinha aquilo, né. Então a gente tem que se virar com aquilo. Eu sou muito realista, até demais, mas sempre penso naquilo que eu tenho. Então o que eu tenho agora é essa escola. É um aluno atrás do outro, é expressão numérica no quadro de giz, porque o menino que riu de mim o ano passado porque eu não sabia o que que era um Youtuber eles riram, até uma coisa sadia que aconteceu na minha sala no ano passado, é o mesmo que não sabe que na expressão numérica primeiro tem que resolver o X, a multiplicação primeiro. Então do mesmo jeito que ele me ensinou uma coisa que foi importante pra mim, eu ensino pra ele. É uma troca, via de mão dupla, vai e vem.

Na perspectiva de Freitas (2006) a aprendizagem e desenvolvimento pleno dos alunos passam pela revisão da escola quanto aos seus objetivos, sua postura pedagógica, pela metodologia e pelas estratégias utilizadas no atendimento aos alunos, deixando de ser uma escola apenas cumpridora de currículos e programas preestabelecidos. Uma escola inclusiva se faz por meio da revisão teórico-metodológica, que possibilite ao professor o enfrentamento da diversidade do alunado.

A mediação é capaz de possibilitar a transformação no sujeito. Se o aluno se interessa pelo objeto de conhecimento significa que ele foi afetado pela mediação. Ao contrário, se não ocorreu nenhuma modificação é porque o aluno não foi afetado e necessitará de novas intervenções. Todas as ações realizadas dentro da escola devem partir das relações concretas que os indivíduos tecem em suas relações na trajetória de suas vidas, possibilitando-os a atribuir sentidos e ressignificar os conhecimentos e a aprendizagem escolar (SILVA; GOMES, 2016).

Quando o professor assume uma postura pedagógica diferenciada, ele é capaz de atender os alunos em suas diferenças e capacidades.

P14 - Então eu não acho que eu estou fora do contexto, muito pelo contrário, eu não acho que a minha prática seja ultrapassada, muito pelo contrário, eu ouço os meninos, tanto é que a música da quadrilha foi em cima do que eu ouvi dentro da sala, daquilo que foi interessante pra eles. Eu trouxe a minha música, apresentei pra eles e disse que era a minha sugestão, mas que eu gostaria de sugerir algo que seria interessante pra eles. Eles viram que o meu ponto de vista não era aquele, mas eu procurei entendê-los. Eu não acho que eu esteja, muito pelo contrário, acho que eu estou muito dentro do contexto.

O princípio da escola inclusiva é a aprendizagem de todos os alunos, portanto, pensar no currículo traz à tona a necessidade de decidir “o que”, “para que” e “como” ensinar os alunos, atentando-se para as condições concretas em que ocorre o ensino, no sentido de identificar os problemas e buscar alternativas de soluções curriculares que atendam às necessidades identificadas (LEITE, 2011).

O professor inclusivo não encaixa todos os alunos em um mesmo padrão. É perceptível a significação do professor quanto às capacidades e limites de cada aluno, que não se restringe a um tempo e ao mesmo ritmo de aprendizagem. Outro elemento importantíssimo é a visão de que é preciso usar de diversas ações e práticas para se obter um resultado diferente daquele que muitas vezes é esperado. Os alunos não aprendem todos da mesma forma e nem com as mesmas metodologias trabalhadas pelos professores, como é visível na fala abaixo.

P2 - Entendeu, mas de maneira geral o professor acha que vai ensinar os 25 da maneira que ele quer, como se o aluno fosse imagem e semelhança dele. Vamos botar na curva (trecho sem compreensão). Mas o que a gente ouve na conversa de professores, é poxa, tô preocupado tem 5 que não está indo, tá indo sim, às vezes a gente consegue conceituar, fazer o aluno absorver aquilo numa sala de 30, 5 pegaram o jeito, ce fala ah, 5 foram, mas os outros 25 também aprenderam, mas aprenderam o que ele pode, não o que eu quero que ele aprenda. No tempo dele, por isso que o ensino é continuado. Acho que, eu já passei por essa situação, quem não passou vai passar e tomara que passe pra gente poder colocar o pé no chão, é uma delícia quando acontece isso. Eu bati de frente com uma sala, tentei ensinar o maldito vôlei pra aquela sala, porque eu já fui técnico de Vôlei, já dirigi vôlei até no inferno. Foi lindo, foi ótimo, fui campeão, fui e porque eu não consigo ensinar essas crianças. Aí vem um filho da mãe, um estagiário, sabe, eu falei pra ele oh eu não aguento falar mais com esse povo, o moleque enfiou o vôlei na cabeça deles tranquilinho. Então a gente tem que começar a entender que a nossa maneira de lidar com o ser humano ela é falha e quando nós entendermos que ela é falha, a gente começa a entrar no eixo pra acertar. Porque se a gente procurar só o certo, olha eu sei que tá certo, oh é isso, mas eu sei que não tá dando. O que eu questiono muito, no sistema, e aí vem a minha frustração, é que não tem como ter um resultado diferente com as mesmas práticas.

Segundo a prerrogativa de Leite (2011) as escolas que tendiam ou tendem a adotar a classificação de alunos em salas homogêneas levam ao fortalecimento negativo dos aspectos emocionais, sociais e acadêmicos e, ainda, dificulta o trabalho do professor dentro da própria sala, uma vez que o mesmo não consegue atender aos subgrupos em tempo hábil. Também “tende a agravar as diferenças pré-existentes no grupo, excluindo progressivamente os alunos que não se adaptam ao ritmo e modo de aprendizagens comuns à maioria” (LEITE, 2011, p. 22).

Ao contrário, uma turma heterogênea é composta pela diversidade sócio-cultural, étnica, linguística, possui diferentes processos de socialização, diferentes modos de aprender, diferenças emocionais, diversas experiências e interesses. Para atender essa diversidade, o professor, ao abordar um conteúdo, utiliza uma metodologia a partir da diversificação de atividades, de estratégias, de recursos pedagógicos para que cada aluno encontre pontos de referência que facilite a

organização dos aspectos cognitivos, afetivos e tenha um sentido para aprender (LEITE, 2011).

Por isso a importância de conhecer os alunos. Os professores que conhecem as dificuldades ou capacidades da turma promovem a mediação em seu aspecto mais amplo, de relação.

P24 - Aí vai depender da mediação do professor, do conhecimento do professor em relação ao aluno, por isso é importante o professor conhecer o seu aluno. **P5**- Nós que convivemos juntos, quando tratarmos o outro como igual, por exemplo, a aluna L. foi tratada dentro dos limites dela e foi respeitada. Na sala vai atendendo os alunos, pede pra esperar a vez, vai lá na carteira atende um , atende outro... Hoje essa aluna não precisa de atividade diferenciada e nem tratamento diferenciado, ela já consegue fazer as atividades sozinha.

Esses professores enxergam as capacidades, as dificuldades e propõem alternativas para superação.

P3 - O que eu percebi no início do ano facilidade de interpretação, eles não tem tanta dificuldade não, tem dificuldade normal de todo aluno e pela idade que é de aluno de 6º ano, mas eles são alunos bons, né! Tem umas dificuldades em tabuada, que se pegar um menino de Ensino Médio tem dificuldade e é uma coisa que cê tem de trabalhar constante, tem que insistir na leitura, na interpretação também , que é um trabalho constante de qualquer professor, mas eram uns alunos, assim, bons de trabalhar sabe. Você dava atividades, eram participativos, faziam, alunos que gostavam de fazer. Eu achava assim, no geral, bons. **P15** - Olha, eles chegaram assim, razoavelmente bem, mas é aquela coisa assim, Português eles tem aquela dificuldade assim, não digo todos, de interpretação, até por conta de um pouco falta de leitura. Porque às vezes a gente pede e tem aluno que gosta de ler, lê bastante e conseqüentemente quem gosta de ler você vê que interpreta melhor, é tudo uma consequência, né, mas eles são bons. É um ou outro que tem uma dificuldade maior e eles vem avançando, eles vem melhorando. Avançaram. Eu até pedi pra eles fazerem, eu comecei a trabalhar gêneros textuais e eu pedi pra eles fazerem uns convites, né, trabalhando convite e saíram uns convites bem bonitinhos, bem legais. **P19** - Então, eu até no começo eu falei pra você, nossa eu estou preocupada porque parece que a leitura não tá tão bem, tava com indisciplina, eu tava preocupada, mas eu acho que assim, já vai para 3 meses ou quase né... mas já deu pra perceber que eles estão bons sim na leitura, não tá tão ruim assim, só que tem que trabalhar... cobrar mais ainda, porque 60%, acho que 40% tá fraco. 60% tá uma turminha boa, mas os 40% tem que puxar mais ainda, porque tem muitos que não fazem tarefas. É... a escrita erra muito, muito... tô trabalhando bastante escrita com eles, então, tá faltando muita responsabilidade. Isso aí, então, tem que puxar mais ainda. **P6** - Igual o J.V. da nossa turma. O J. V. não lê nada, mas se assentar e ler ele interpreta tudo rsrs... **P15** - Tem uns alunos no 6º ano que estão uma gracinha, mas tem uns que estão com muita dificuldade. Não consegue, na hora que chega numa vírgula, tem aquela paradinha, até entender, interpretar né? De repente se a gente conseguisse fazer um trabalho maior de leitura no 6º ano, também. Então de repente se a gente fizesse alguma coisa pra... ou tirar... eu não sei, a gente pensar junto fazer um trabalho separado desses alunos.

Como se pode ver, outra significação compartilhada pelos professores e professoras participantes diz respeito à leitura e à escrita. Há uma preocupação

muito grande em relação às dificuldades dos alunos ao ler um texto, porque a leitura perpassa todas as disciplinas. Os professores buscam novas estratégias de intervenção para atender todos os alunos.

P1 - Mas eu acho que vai além dele gostar da gente também, porque eu passei por isso aí, eu tenho o exemplo do aluno G. que não sabe ler e nem escrever, ele não sabe nem fazer a prova, porque era um texto e ele tinha que escrever ou marcar X, mas ele ia chutar, aí eu tentei começar a ler e escrever pra ele, mas ficou muito ruim, era uma situação que tinha que fazer fora de sala e aí comecei a passar palavra cruzada, caça-palavras na verdade e um desenho pra ele colorir o tema da matéria, por exemplo, eu dei o ciclo da água e ele tinha que pintar só a água sólida ou de cores diferentes a água em seu diferentes estados. Dessa maneira ele consegue fazer, né. Eu tô até feliz, porque como ele não sabe ler ele tem que usar uma outra, uma outra... **P13** - Quando você fala de leitura, primeiro você tem que ser leitor, ser o leitor, porque professor que não tem o hábito de leitura ele não vai passar isso pro aluno. Aquele professor que gosta de ler ele vai passar isso pro aluno, né? É diferente. E quando você lê você vê o interesse do aluno, quando o professor lê é diferente. Então assim, a leitura, a matemática, é do olhar do professor mesmo, do objetivo do professor. É isso que eu penso. **P25** - O professor pode monitorar a compreensão do texto pedindo que o aluno faça a releitura de um texto lido em sala. Conversar sobre o que foi lido e pedir uma leitura coletiva. Fazer com que o aluno questione, investigue e chegue a uma solução. Promover a ciranda do livro, onde toda semana os alunos levarão um livro para casa e na sala deverão fazer reconto. O reconto pode ser através de fantoches, de desenho, de música, de teatro. **P21** - pra estimular a leitura, né. Porque se não sabe ler e escrever tem que usar uma estratégia pra trazer... porque senão ele vai ficar excluído na sala, aí vem a exclusão do aluno. **P11** - Quer formar leitores, leia para eles.

A requalificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. A alfabetização e o letramento são dois processos complementares, que não se separam e não são sequenciais. Propõe-se dessa forma, que o professor desenvolva o trabalho com a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo, de modo dialético e articulado.

O aluno será capaz de ser leitor e produtor de textos a partir do momento em que o professor cria a necessidade de escrita, ao participar de situações coletivas de escrita, quando registra a rotina das atividades, quando escreve o jornal da turma, quando escreve para turmas de outras escolas e de outras localidades. Mesmo sem dominar a escrita, o professor poderá ser o escriba dos desejos e expressões das crianças (MELLO, 2010).

O professor ao trabalhar com as diferenças faz intervenções com os alunos que ainda não dominam a leitura, leem para eles e estão sempre auxiliando na superação das dificuldades apresentadas.

P5 - A aluna X, a Y... Agora, nós sabemos, igual a gente tava falando da leitura do aluno na sua sala tem aluno que não copia muito, que sozinho ele não dá conta de ler e resolver, mas você ler pra ele , ele resolve. **P11** - Agora, quando é com alunos maiores vai ter aquele que não sabe, que vai ter uma dificuldade e você vai tá ali perto. Pra poder ajudar, então cê não vai abandonar ele ali, a mercê com aquele texto.

Para aqueles que ainda não dominam a leitura, várias são as possibilidades para que o professor desenvolva um trabalho efetivo. A primeira coisa que o professor precisa ter é o conhecimento da pré-história da linguagem escrita. Para Vygotsky (1991) o desenho, como linguagem gráfica, surge a partir da linguagem verbal das crianças e precede o desenvolvimento da linguagem escrita.

Outras habilidades e outros conhecimentos também devem ser pontos importantes para que os professores aprimorem suas práticas e desenvolvam estratégias que estimulem a aprendizagem e levem ao desenvolvimento. É o caso de professores e professoras que utilizam outras maneiras de ensinar o conteúdo, mesmo que às vezes consideram difícil.

P13 - Na verdade, ela falando em fotossíntese, esse ano eu tô trabalhando com Ciências e Matemática, a gente volta na questão de interesse. Fotossíntese é um assunto mais gostoso, então cê trabalha planta, você pode trazer pra sala, mostrar o processo... **P5** - Eu desenho muito quando eu tô falando, eu penso numa coisa e desenho. Faço muitos rabiscos no quadro. Aí o aluno fala “ah, ah” “uh” “ah professora, eu vi uma coisa assim na internet”, “então conta aí pra gente”. Depois eles pedem professora deixa a gente fazer os grupos? Sim na hora da atividade e aí a gente vai conduzindo. Trabalhar com essa mediação não é fácil não. **P3** - Eu acho que sim. Vamos imaginar uma ponte né... o aluno tá de cá e o professor vai ajudar ele passar por aquele conteúdo, indicando estratégias, adaptando aquele conteúdo àquela turma, porque eu não posso pegar a mesma aula que eu dou numa turma, às vezes não funciona na outra. Então ele é um mediador.

O professor precisa incorporar o seu papel como o principal agente de mediação da cultura socialmente valorizada, no sentido de desenvolver em seus alunos a apropriação dos conteúdos historicamente e culturalmente sistematizados. O processo de mediação deve ser entendido considerando-se o nível de desenvolvimento do aluno, ao investigar e conhecer o que ele já sabe e compreender suas tentativas de significar a realidade por meio dos confrontos e das dúvidas. Portanto, a mediação não ocorre por meio de um processo linear. O professor deve utilizar recursos variados, explicar a função do que está ensinando, acerca da utilidade do conteúdo na vida do aluno, com o objetivo de atrair sua atenção. Nesse ínterim, a linguagem exerce papel crucial por ser um sistema simbólico importante no processo de desenvolvimento do pensamento (MIRANDA, 2005).

Pode não ser fácil compreender o processo de mediação, porém não é impossível. Isso será possível a partir do momento em que o professor se dispôr a ressignificar o seu papel e as suas práticas em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A mediação é facilitada quando os professores dominam os conteúdos, possuem boa gestão de sala de aula e estão preparados para atender todos os alunos, como se pode ver nas expressões abaixo.

P5 - Mas eu acho também que quando o professor vai pra sala de aula que ele não, quando ele não... quando nós falamos que não sabe tanto é a primeira coisa que o aluno percebe, quando o professor não tem propriedade daquilo que ele tá falando. Eu acho assim que o professor tem que ter segurança e propriedade do que ele tá trabalhando, aí que eles pintam...

Sendo assim, mesmo que o aluno não esteja alfabetizado ou ainda não domine determinado conteúdo, o professor pode fornecer instrumentos para que haja aprendizagem e desenvolvimento.

P10 - Eu não tô entendendo, porque quando lê pra ele, ele sai bem. Ele apareceu recomendável lá, mas... É, tabuada. Quando eu tomo tabuada dele, é, de cara a cara ele erra, mas se ele pegar o caderno e pôr os pauzinhos, ele vai colocando pauzinho, pauzinho, pauzinho... ele chega no resultado. **P6** - eu tenho a aluna S. lá e nós tivemos, a P. sabe, nós tivemos um problemão com ela porque ela não copiava. O único problema que a gente tinha de atrito na sala é que ela não copiava, agora, oralmente ela sabe tudo, ela sabe melhor que... **P13** - Então assim, por mais que eu conversei com a P18, eu não tenho propriedade pra falar como que está o português, a geografia e a história. Porque o aluno, às vezes não tem tanta habilidade na interpretação, mas tem no cálculo. Sabe fazer perfeitamente os cálculos. Mas aí o que que pesa? Na interpretação ele não sabe interpretar... aí pra fazer um cálculo ele vai errar, cê entendeu? Então assim, eu sei que não interpreta, então quando tem uma situação-problema, o que eu tenho que trabalhar? O Português. Igual aquele para casa que você me disse, que a aluna disse que estava difícil, mas ela dava conta! Tava difícil mesmo! É pra dar, acho que tem que puxar. Acho que não tem que ficar nesse... ééé... essas situações-problema muito fácil, essas coisas.

As práticas pedagógicas devem ser realizadas com base nas necessidades dos alunos. Os professores podem planejar e organizar situações de ensino e de aprendizagem que atendam todos os alunos.

A escola deve ser o canal de mediação entre o sujeito e o conhecimento e despertar no sujeito a compreensão de que somente o conhecimento é capaz de transformá-los. Cabe à escola, por meio da mediação, contribuir para o aprimoramento das capacidades de pensar e de se movimentar das crianças ao conhecer as necessidades que cada uma traz consigo mesma, levando-as a compreenderem que o conhecimento é uma necessidade para a sua transformação.

Para que haja aprendizagem e desenvolvimento deve haver uma vontade que efetive a ação ensino/aprendizagem (SILVA; GOMES, 2016).

Além da mediação, outro conceito tão importante da teoria vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal e a necessidade de sua compreensão como uma das estratégias no processo de educação inclusiva.

No primeiro momento da pesquisa-intervenção alguns participantes não compreendiam a importância desse conceito, como se pode ver nas expressões abaixo.

P2 - ...No seguinte sentido, ela sabe uma coisa e eu sei outra. O que eu sei pode parecer aos seus olhos menos, mas pra mim não é menos. Não quer dizer que se eu souber o que ela sabe eu sei mais. Então assim, eu acho que falta um pouquinho de sutileza quando se fala em Zona de desenvolvimento proximal, foi uma coisa legal há muito tempo atrás, mas eu acho que o conceito de ZDP era para uma questão cultural, a criança que vinha da roça, que reunia com a da cidade pra trocar experiências.

Também fizeram algumas associações que não condizem com a teoria vygotskyana e sim piagetiana, ao compará-la a períodos de tempo. A ZDP não é um processo linear e sim contínuo.

P5 - Eu gostava muito de estudar a ZDP, eu gosto muito de comparar assim no meu pensamento, quando a gente trabalha com sequência didática, eu acho que é muito interessante também quando a gente vê também, quando a gente trabalha fração, número decimal, depois porcentagem. Por quê? É uma relação que vai... é um crescente, a gente trabalha dentro da ZDP. Como o bebê, ele anda com as mãozinhas, ele anda sozinho, é uma habilidade que ele conseguiu. Então a partir daí, o próximo passo dele no desenvolvimento, por exemplo, é andar segurando um objeto, é um desenvolvimento mais elevado, porém próximo daquilo que ele sabe já fazer, não é sair correndo.

Para Vygotsky (1996), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Porém, no decorrer da pesquisa, a partir das discussões realizadas percebe-se que os professores se apropriaram muito bem do conceito. Talvez não sabiam da teoria, mas utilizavam-na em suas práticas cotidianas.

P22 - Pois é, antigamente tinha as cadeiras enfileiradas, hoje o professor pode iniciar uma atividade de forma diferenciada, interagindo com os alunos. Também a família e escola, porque por exemplo, eu tô trabalhando em uma escola e os alunos ficam lá sentados, com medo dos professores. Tem que tratar de igual pra igual, aluno e professor, porque tem aluno que retrai, com certeza, tem medo. **P24** - E tem a parte também que a gente também que a gente troca, que a criança troca informação, como eu tava trocando com a minha colega aqui, oh! Entendeu? Porque eu não tava

entendendo algumas coisas aqui, eu troquei informação com ela. Aí o que que o professor acha, que tá conversando... entendeu? Aí eu tô trocando experiência com ela e eu aprendi umas coisas com ela, porque ela dividiu, compartilhou comigo o saber. **P11** - ...a professora geralmente vai fazer dois a dois, porque eu sempre trabalho com dois a dois, certo.

O conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, defendido por Vygotsky, pode ser bastante explorado no trabalho em sala de aula, em prol da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

P13 - C., isso é tão interessante porque eu acredito muito nessa questão de grupo, de um ajudar o outro. Bom assim... Ele chegou assim... e a gente já, né, o que eu pude perceber, eu peguei ele pra dançar, ele é o meu bailarino lá, ele fica na frente. Então eu acredito muito nisso, no trabalho de grupo. Se eu tenho um aluno não com necessidade especial, mas com necessidade pedagógica aquele aluno ele vai entender a fala de um colega do lado dele com mais facilidade do que a minha fala. Eu faço grupos com a professora P18 e a gente discute muito sobre isso, e assim, temos 2 turmas completamente diferentes uma da outra, tem uma que é mais indisciplinada e a outra que é mais esforçada, mas ao mesmo tempo formamos grupos, eu acredito muito, é isso que você acabou de falar de grupo, de um ajudar o outro. Eu acredito muito nisso. **P11** - Se é em grupo, eu trabalhei muito assim com leitura na alfabetização e na hora da leitura eu distribuía os livrinhos em grupo e aquele que sabia ler lia a historinha em voz alta, o outro ouvia, aí depois eu escolhia justamente o que não sabia pra fazer o reconto. Então ele ouvia e fazia o reconto do que ele ouviu.

A identificação da ZDP pode favorecer ao professor a construção de práticas que possibilitem a apropriação, por parte da criança, dos conteúdos que se quer ensinar. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta apropriação.

Além de debates, experimentações e pesquisas, Leite (2011) propõe diversas formas de organização do trabalho dos alunos em pequenos grupos, saindo da rotina do grande grupo que realiza atividades individuais.

O aluno também aprende com os colegas, porque muitas vezes a linguagem é mais apropriada e ele se identifica com pessoas do seu cotidiano, como está expresso nas falas abaixo.

P3 - É que às vezes, é engraçado né. A gente tem toda uma didática pra ensinar o exercício... e quando eles sentam em grupo, eu observo, vamos supor quando eles estão fazendo uma prova em grupo, que é onde eles tem mais atenção se valer ponto. Então um menino fala assim “cê é burro, é só fazer assim, oh” ele aprende com o outro. Eu acho assim também, ele não quer se sentir pior do que o coleguinha, eu não sei o que que acontece. Você escolhe palavras, desenha, o outro cita lá, “vai ser burro, faz assim” e ele aprende. Eu acho assim, dentro da minha matéria, quando eu deixo em grupo há um desenvolvimento maior. Eu acho que a linguagem talvez é, eles se identificam com o colega, com a linguagem do colega. Às vezes aquela dificuldade que você tá tentando resolver no quadro, um coleguinha vem e fala e o outro entende. **P4** - Tem até uma piada que a professora tá ensinando o “vai um” e o aluno não sabe. O outro aluno diz assim “arriba” e ele entende. Rsrtrs. **P25** - Mas é a fala. Tanto que eu não concordo com o mesmo professor dar aula particular pro seu próprio aluno, porque às vezes

ele não está entendendo a sua fala, às vezes uma palavra diferente que o aluno fala, ele pega. **P9** - Porque assim eu ouvia muito dos professores, ah ela não tá aprendendo, tal coisa, mas outros alunos no começo ficavam... mas passou um mês assim oh, eles terminavam e falavam, perguntavam eu posso ajudar ela, eu posso fazer aquilo, ..., é uma ideia de inclusão com os outros alunos, a preocupação era com os outros e a mudança dessa geração eu, nossa, essa é muito diferente da minha, antes deixava no canto né, isso que a mudança maior, né, eu tava falando com o P8, da inclusão tem muitos aspectos a discutir, a questão de reformar muita coisa na escola, mas... pra receber esses alunos, mas os alunos que já tavam, ditos normais assim, a cabeça dele, a mudança, a visão essas coisas, acho que já tá começando ser muito grande já, começou aí, pelo menos a experiência que eu vi eu fiquei surpreso com isso que teve né. Todas as fotos aí, da inclusão mesmo, só que esta me chamou a atenção que me lembrou isso aí, né, quando eu vi os alunos falando: ah deixa eu ajudar e fazer, as vezes a gente tá vendo problemas e a criança não, então, foi uma experiência legal então que eu vi, eu sempre gosto de compartilhar assim.

A zona de desenvolvimento proximal são todas as atividades que a criança desenvolve com a ajuda do outro, seja dos pais, dos professores ou um colega mais experiente que já tenha alcançado a habilidade requerida. A ZDP ocorre quando a criança interage com outras pessoas de seu convívio. A aprendizagem ocorre na interação entre a criança e as pessoas a sua volta, fazendo com que sejam despertados diversos processos de desenvolvimento interno (VYGOTSKY, 1934/2008).

Uma sala heterogênea é marcada pelas diferenças, pelas diversas capacidades e inteligências e também pelas singularidades. Nos diversos contextos do processo de ensino e de aprendizagem são necessárias estratégias que atinjam essa diversidade e, com certeza, não somente o cognitivo será desenvolvido, mas sim serão mobilizados também os aspectos emocionais, psicológicos e afetivos que podem alavancar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Muitos professores até apontam o que os alunos devem saber, como se pode ver nas expressões abaixo.

P13 - Os conteúdos de Português, matemática... **P11** - Acho que é através desse pilar que é a escola, que ele vai procurar novos conhecimentos. É o que ele aprende né? **P2** - deveria saber ler. **P19** - Tem que saber ler e escrever. Se não souber ler, não vai saber... inaudível... **P2** - Pode ser um trabalho técnico, conta como conteúdo? Eu acho que ele deveria saber ler manual, saber ler e interpretar um manual de qualquer coisa... inaudível...**P15** - Em português acho que ele deve saber interpretar, né? Porque interpretando ele vai saber tudo, ele vai abranger... **P24** - É isso que eu ia falar. O que eu acho mais importante, mais importante são os diferentes tipos de textos e saber interpretar, porque se ele souber fazer bem isso, ele vai se dar bem em qualquer área, em matemática, em ciências, em história, qualquer área. **P19** - Vamos supor assim que ele compre uma televisão, pra ele aprender a mexer na televisão ele tem que olhar o manual, ele tem que saber ler, né?

Por outro lado, existem professores que tentam de tudo, buscam alternativas para ensinar os conteúdos e descobrem o que eles já sabem e tem conhecimento de suas capacidades para auxiliá-los em seu processo de aprendizagem.

P6 - E ela, eu não conhecia ela, fui conhecendo, né e fui observando, quando ela começava a escrever ela tinha aquele pânico, o que ela pensava “eu não vou dar conta”. A letra dela era de aluno de primeiro ano, gasta três linhas. Aí conversamos e entramos num acordo (ela escrever só o que for demarcado para ela) e ela não dá trabalho mais. **P26** - É o mesmo caso do aluno J. V. T. ele não registra e ele tem a opinião dele. Se a gente lê um texto pra ele, quando a gente vai ler a gente vai passando o dedo na linha ou passando com a régua, ele vai... a gente lê as questões ele vai “lê aqui de novo por favor” ele põe o dedo onde ele acha que tá a resposta, e ele não registra, mas a linguagem verbal, ele responde tudo, ele te dá uma aula do conteúdo. **P3** - Isso, é. Então, você tem que adaptar a realidade daquele aluno, talvez ele não lê, por exemplo, quando o aluno não lê, às vezes pra fazer continha ele é mais, ele consegue. **P2** - No ano passado 50% das crianças que ficaram de fora ficaram assim oh (gesto de seguir com os olhos), cê vai falando com eles, cê tá vendo que eles não tão entendendo nada. Desses 50% esse ano todos estão jogando os jogos escolares, com uma linguagem técnica com eles, absolutamente técnica. Não tem como ficar do meio do... se alguém participou do esporte sabe que não dá pra chegar e falar oh você precisa voltar, correr atrás daquele menino que... já acabou o jogo! Então cê vai rápido falando, a linguagem mais técnica possível e eles estão te entendendo e desenvolvendo aquela linguagem e falando com você.

Corroborando com uma escola que atenda todos os alunos, na visão de Orrú (2017), uma resposta para uma escola inovadora e inclusiva se configura no trabalho por meio de eixos de interesses, no sentido de proporcionar aprendizagem para todos, a partir da valorização do aprendiz em seu processo de aprendizagem, de modo a respeitar a heterogeneidade e possibilitar superações, transformações e otimismo quanto à aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito.

Para a mesma autora, o foco do trabalho por eixos de interesse é a compreensão do sujeito que aprende; a oferta de momentos de aprendizagem que parte dos interesses dos aprendizes e a identificação e planejamento de estratégias para o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas. E ainda, favorece o prazer em aprender individual e coletivamente, por meio da troca de experiências e de ideias, da cooperação e solidariedade e também das diversas capacidades a serem desenvolvidas. Ao se trabalhar com os eixos de interesses, o professor deve abrir mão do livro didático, das apostilas, dos exercícios de treinos, da memorização dos conteúdos, das avaliações classificatórias e, ainda, apostar na parceria entre professores, escola, comunidade local e família.

Cabe à escola promover espaços de formação docente para que o professor seja sujeito de suas ações e tenha condições reais de desenvolver o seu trabalho, o

que demanda a apropriação de referenciais teóricos e metodológicos com base na compreensão histórica, social e, acima de tudo, relacional do processo de escolarização.

Mais uma vez é visível como a Psicologia Histórico-Cultural contribui para o entendimento de conceitos tão importantes como a mediação e seus pontos facilitadores e a Zona de desenvolvimento proximal, ao mostrar que a realidade pode ser transformada, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

A teoria possibilita, ainda, a compreensão do desenvolvimento humano que ocorre a partir das relações sociais. Assim, é importante esclarecer um elemento tão importante da teoria que se refere às funções psíquicas superiores.

4.3.5 Domínio da linguagem e da escrita

O quinto indicador desenha o quadro de coexistência das funções psíquicas inferiores e a necessidade de desenvolver nos alunos e professores as funções psíquicas superiores. Como o professor ensinará os conceitos científicos e transmitir a cultura historicamente elaborada pela humanidade se ele próprio não entende? Qual o significado que o aluno vai ter se o próprio professor está tendo dificuldade de passar para os alunos? Vejam a realidade posta.

P24 - Isso acontece com a gente, acontece o tempo todo, acontece muito comigo. **P25** - O exemplo hoje foi etnia. Eu sei o que é, mas passar a definição pra eles é complicado. **P15** - Eu entendo, mas eu não compreendo. **P13** - Agora vamos entrar na questão de faces, arestas, vértices. Tem professores ainda, R., que realmente, assim, não domina. Eu tive colega de trabalho que me pediu, P13 me ajuda, o que que é isso, o que que é aquilo, tem dificuldade. A linha é o que? **P13** - Fica mais difícil ainda. **P19** - E o aluno percebe na hora. Além de ser mediador, que deve ser né, ele também tem que ter conhecimento científico sim. Não só tem que ter como passar né?

Segundo Vygotsky, o papel crucial da escola é desenvolver nos alunos os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos não necessitam de uma instituição formalizada para ser formado, uma vez que a aquisição pela criança se dá na comunicação entre as pessoas as quais convivem, a partir de atividades práticas informais. Os conceitos cotidianos são a base para o estabelecimento dos conceitos científicos, ao passo que o segundo se forma a partir do primeiro. Exemplificando,

temos uma criança que utiliza o conceito flor, como uma generalização, porque ainda não consegue definir os conceitos rosa e tulipa. Para essa criança, tudo é a mesma coisa, apresentam as mesmas características, tudo significa flor. Mais adiante, já de posse dos conceitos cotidianos, a criança começa a compreender, a partir do signo/ palavra, os conceitos científicos, que devem ser ensinados na escola (FRIEDRICH, 2011).

Para Friedrich (2011) a utilização voluntária de um conceito, ou seja, quando uma criança faz algo voluntariamente é porque ela foi tomada pela consciência daquele conceito e, por isso, é capaz de dominar o conceito ou a tarefa e poder fazer. Antes de entrar para a escola a criança já possui um aporte de alguns conceitos cotidianos, porém a escola é capaz de transformá-los em conceitos científicos.

Não adianta apenas apontar o que o aluno não sabe, é preciso intervir para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento. Se os alunos não compreendem verifica-se problemas de ensinagem. Será que o professor buscou novas metodologias para trabalhar com esses alunos, será que utilizou diversos instrumentos para que o aluno saia das funções psíquicas inferiores e avancem para as superiores? Os professores trabalham com as diferenças e diversas capacidades em diversos contextos? Se não atinge o aluno de um jeito precisa estudar e compreender as diferenças e diversas capacidades que existem em uma sala de aula.

P1 - Mas eu tenho dificuldade com o aluno G. B. que o P9 falou. Eu dei palavra cruzada e é interessante que pro aluno J. V também, palavra cruzada pra interpretar o texto, achar a palavra e montar a palavra cruzada. E ele em questão aberta e marcar X ele é péssimo..., mas com a palavra cruzada ele fez melhor que os outros, mas com o G. B. eu não consegui identificar um jeito que ele consiga ter mais facilidade, nem com desenho, nem com a palavra cruzada, eu tenho muita dificuldade com ele. **P2** - O mesmo aluno G. B. eu pedi um relatório da aula: os alunos se reuniram, o professor passou as mensagens iniciais, foi feito a divisão dos grupos, contar o que ele viu da aula, né. Ele não consegue escrever "professor", ele escreveu "educação física com SS", em uma aula de 50 min ele escreveu 3 linhas, num sabe, ele não consegue escrever o que ele tá pensando na folha, mas se sentar com ele e perguntar G. B. o que você viu nessa aula ele conta a aula toda. **P1** - Eu já senti isso no 9º ano que eu dou aula também e tem que inserir alguns temas de Química e Física. Eu até faço uma abordagem assim, introduzir o assunto, o que eles já sabem, tento trazer uma coisa do cotidiano talvez, né. Mas átomo, por exemplo, o que vocês sabem sobre átomo? Tem uns que nunca ouviu falar. Elétrons, nem, nem...sabe pronunciar direito ..., então eu tento explicar com modelos mais visíveis, pra eu avaliar é muito difícil, ele não tem aquilo, não consegue nem imaginar aquilo, então eu sinto dificuldade.

É importante destacar que as funções psicológicas superiores ocorrem a partir da comunicação verbal da criança e um adulto, no plano social, entre as pessoas, como elemento interpsicológico e também no plano psicológico, que se estabelece dentro da criança – intrapsicológico. É nessa relação que ocorre o processo das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1929).

O professor precisa acrescentar algo naquilo que o aluno traz de casa, a sua cultura, a sua bagagem e aproveitar em sala de aula para que avance em seu processo de aprendizagem.

P3 - Então mesmo se o aluno tiver um pouquinho de dificuldade eu posso avançar? **P5** - vai que rola... P3, vou pra frente, mas de vez em quando eu volto. **P11** - Por isso a importância da sequência didática. Porque você inicia o conteúdo e ali a sequência didática vai puxando mais conhecimento, você vai dificultando assim a atividade e se você percebe que a maioria ainda está com dificuldade, você faz a retomada, ainda tá com dificuldade faz a retomada. **P5** - Mas é melhor ir e voltando do que ficar parado.

As funções psíquicas superiores não são estruturas naturais e sim construções que se estabelecem nas relações entre as pessoas, por meio de estímulos do outro, no plano social. Para Vygotsky o homem é a personalidade social, cujas funções psicológicas são construídas pela estrutura social, a partir das relações sociais, no coletivo. Vygotsky (1931) aponta que as funções mentais superiores só podem ser entendidas a partir de um estudo sociológico porque são o produto do desenvolvimento social e do comportamento não-biológico.

As funções são construídas na relação entre as crianças, no coletivo e depois transformam-se em função psicológica da personalidade (VYGOTSKY, 1929). A cultura também modifica e eleva a novos níveis o comportamento e as atividades das funções psíquicas. O homem social, perpassado pelo desenvolvimento histórico, adquire a capacidade de transformar seus procedimentos para a sua conduta e mudar suas qualidades naturais, desenvolvendo assim, novas formas de comportamento cultural. O desenvolvimento cultural é um processo relacionado ao desenvolvimento psicológico que acontece durante todo o desenvolvimento histórico da humanidade (VYGOTSKY, 1931).

Porém muitos ainda continuam sem saber o que fazer para que os alunos se apropriem do conhecimento e avancem para as funções psíquicas superiores.

P3 - Pois é, mas eu cheguei numa turma de 6º ano, não foi aqui, foi em uma outra escola, aquelas!!! Daquelas do topo, top de linha!!!(ironia) Virou pra mim assim “eu não sei lê” Ele é copista, copia tudo, não sabe ler e aí? **P25**- Mesma coisa aqui. Eu dei conta porque eu ia e voltava, ia e voltava e ia procurando as frases. Mas um menino de 5º ano que tem um PDI ele não vai fazer isso. **P24** - Nós estamos cheios de alunos assim, gente. E é o que

tá ocorrendo na escola, os alunos não tem noção de texto, muito raso, muito raso. É claro, né gente, toda regra tem exceção, por isso que eles tem tantas dificuldades de fazer o ENEM, porque o ENEM é uma prova interpretativa, entendeu, aí dá problema... entendeu? **P2** - Deixa eu dar um exemplo de jogos escolares. Quando cê vai montar uma equipe a questão dos sinais, a questão da comunicação, tudo isso é cobrado dentro da quadra. Por quê? Porque dentro de um ...inaudível... de jogo, um padrão tático corresponde a atacar, a defender, a cobrir espaços e a linguagem que é falada com eles é técnica, nós não vamos buscar palavras pra explicar pro aluno que ele tem que correr pra diagonal, cobrir, marcar o número 3 do time deles e no momento que a bola não tiver com eles, tem que voltar na paralela aqui pra poder atacar do outro lado. Então a linguagem é técnica. No ano passado 50% das crianças que ficaram de fora ficaram assim oh (gesto de seguir com os olhos), cê vai falando com eles, cê tá vendo que eles não tão entendendo nada. **P5** - Tem professor que vê o aluno copista e acha que o aluno sabe ler. Tem aluno que copia e tem cadernos lindos, copia tudo do quadro. O professor acha que o aluno tem vergonha de ler, mas aquela criança não sabe ler nada, não é alfabetizada, copia... **P6** - sabe ler coca-cola. **P13** - Igual o aluno G. V., a gente acabou de falar aqui. Ele tem a maior dificuldade de escrita, ele não sabe nem ir até o final da linha, ele não transcreve, letra cursiva.

O estudo do desenvolvimento das funções superiores deve ser realizado a partir das raízes pré-históricas das funções elementares que são de ordem orgânica e biológica. As duas formas culturais básicas do comportamento do bebê se resumem no uso de ferramentas e na linguagem humana, que por si só ocorrem no desenvolvimento pré-histórico da cultura. Isso quer dizer que as funções elementares são a base do entendimento da história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, portanto, indissociável da função elementar (VYGOTSKY, 1931).

A Psicologia Histórico-Cultural é um aporte para que o professor compreenda como se desenvolvem as funções psíquicas superiores. Se o professor não está preparado, se não planejar suas aulas e estudar, encontrará dificuldades para realizar as suas funções como professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após mais de vinte anos de existência de políticas voltadas à Educação Inclusiva, ainda é frequente, compreensões e relatos dos mais diferentes segmentos e profissionais da Educação, que alinham o debate da democratização do acesso, permanência e desenvolvimento apenas aos alunos com deficiência, sem ainda posicionarem-se efetivamente frente à defesa de uma educação, que contemple os alunos não apenas em suas adversidades, mas acima de tudo, na contemplação de suas singularidades no contexto escolar.

Para tanto, buscando alargar as discussões quanto à temática da Educação Inclusiva, a pesquisa lançou como objetivo geral - Compreender de que modo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural favorecem a construção de práticas inclusivas.

A pesquisa proposta teve como pressuposto teórico-metodológico a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey, contemplando a participação de 22 professores e 1 vice-diretora, que a partir dos encontros interventivos realizados puderam trazer a tona elementos sobre a temática, as contradições vivenciadas, assim como as possibilidades de resignificação dos desafios e perspectivas para a construção de práticas inclusivas.

A realização da pesquisa ocorreu no 2º semestre de 2017, entre os meses de agosto e dezembro, quinzenalmente, durante 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, no momento da reunião pedagógica, de acordo com o tempo de duração combinado com os professores, com a realização de 9 encontros e com a utilização de recursos como instrumentos de auto preenchimento, assim como materialidades mediadoras - músicas, textos, fotos, imagens e charges, que mostraram-se recursos favorecedores do debate sobre os elementos extrínsecos e intrínsecos das propostas educacionais inclusivas.

Mediante as informações obtidas pelos questionários e nos encontros realizados com as professoras e professores, puderam ser organizados três núcleos de significação, que contemplaram os elementos de significação expressos pelos participantes em relação aos diferentes aspectos abordados na pesquisa quanto à educação inclusiva.

O primeiro núcleo intitulado *Desvelando o fracasso da escola x Empoderamento da escola* aborda os elementos de significação, como o distanciamento das políticas e da realidade vivida nas escolas, os processos avaliativos externos, os formatos de aplicação das avaliações, as incertezas e divergências referentes aos processos de aprovação e reprovação, o empoderamento docente e a colaboração profissional e possibilita a análise de que os participantes da pesquisa demonstram um conhecimento estático e racionalizado das leis e diretrizes, que envolvem a temática da Educação Inclusiva, no entanto, sem apropriarem-se de estratégias de como favorecer a mudança do contexto escolar, a partir dos postulados legais, o que impacta sobremaneira as possibilidades de que os princípios efetivamente constituam-se em ações pedagógicas, alinhadas à garantia de desenvolvimento de todo e qualquer aluno em nossas escolas.

Uma vez que os professores não se apropriam dessas leis acabam atuando de forma distante delas e distante de uma atuação inclusiva. Em uma proposta inclusiva, os profissionais da escola precisam se apropriar das leis para adequá-las à realidade, buscar novas formas de intervenção, novas formas de ensinagem, novas metodologias e novos recursos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem, para atender todos os alunos, indistintamente.

Já o segundo núcleo *Representação da realidade x Possibilidades de enfrentamento* aponta elementos de significação como necessidade de formação docente, desconexão da teoria e da prática, resistência às mudanças, compreensão do conceito de educação inclusiva, as experiências inclusivas e novos formatos metodológicos e nos alarma para o debate de que o enfrentamento das condições da realidade perpassa a necessidade de requalificar a atuação docente nos pressupostos educacionais inclusivos, não vinculada à socialização dos alunos, visão ainda frequente nos sujeitos pesquisados, mas sim, configurada em uma atuação que leve em conta as diferenças, as diferentes capacidades e singularidades dos alunos, a partir da demanda da colaboração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das formas para a ocorrência dessa mudança começa com a formação de professores, pautada na temática da Educação Inclusiva. Mas, como poderá ocorrer essa mudança, já que muitos professores trazem uma bagagem histórica, cultural e social, com uma experiência arraigada em práticas tradicionais, com uma

experiência de inclusão apenas com alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, sem atentar para uma educação que deve ser ofertada a todos os alunos, respeitando-se as diferenças e singularidades?

Não estamos tratando de uma formação inicial, porque os professores participantes da pesquisa e atuantes já passaram por ela, também não estamos falando de capacitismo, cursinhos rápidos e aleatórios, de capacitação conteudista que ocorrem nas escolas, mas sim de uma formação continuada qualificada.

Por fim, um terceiro núcleo *Educação Inclusiva x Educação “sem adjetivação”*, composto por elementos de significação, a saber, a escola como promotora de desenvolvimento, a relação família escola como forma de enfrentamento, a docência para a humanização, a ação pedagógica como mediação de funções psíquicas superiores e o domínio da linguagem e da escrita favorecem a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais e a escola deve ser entendida como espaço de apropriação dos conhecimentos científicos, por meio da mediação pedagógica e seus significados, a partir das dinâmicas do desenvolvimento, como a relação social, a colaboração e superação, que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, num processo relacional e recursivo entre o aluno e o mundo.

Muitos alunos apresentam algum bloqueio na aprendizagem que um dia pode ter sido causado por relações não harmoniosas com professores. O medo de perguntar, de expor as opiniões ou participar das aulas impede a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Ao estabelecer o diálogo, a atenção e a afetividade é possível afastar o medo, a insegurança, a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Nesse sentido, o relacional torna-se mais importante do que o pedagógico.

Considerando a Psicologia Histórico-Cultural, a relação entre professor e aluno é de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem, visto que professores e alunos são sujeitos concretos, históricos, uma vez que trazem experiências diferenciadas que possibilitam a interação na sala de aula.

Cabe à escola promover espaços de formação continuada para que o professor seja sujeito de suas ações e tenha condições reais de desenvolver o seu trabalho, o que demanda a apropriação de referenciais teóricos e metodológicos com base na compreensão histórica, social e, acima de tudo, relacional do processo de escolarização.

Isso poderá ocorrer a partir da formação continuada com aportes teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, para que o professor participe ativamente das discussões políticas e sociais, no sentido de ressignificar seu papel como agente transformador e compreender as singularidades dos alunos e o processo de desenvolvimento humanizado, longe de adjetivações ou rótulos, que enquadrem os alunos em um padrão estabelecido pela escola ou pela sociedade.

Seguramente, uma escola inclusiva deve passar por sólidos investimentos na formação docente continuada, para que os professores tenham reais condições de desenvolver o seu fazer pedagógico de forma essencialmente inclusiva. Vale ressaltar que há ainda questões não contempladas neste estudo, sendo necessária a disseminação de mais pesquisas na área da Educação Inclusiva, com aportes da Psicologia Histórico-Cultural, capaz de sustentar a práxis pedagógica dos professores, que possam intervir no contexto escolar, a partir da compreensão dos elementos históricos, culturais, sociais e, sobretudo, relacionais, motivo pelo qual, como autora, pesquisadora e profissional da educação me incluo nesse desafio.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S217666812013000100015>>. Acesso em: 2 jun. 2017.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2818>>. Acesso em: 2 jun. 2017.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ALVES, L. A. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escolar. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7214>. Acesso em: 11 maio 2017.
- BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, 2016.
- BAZON, F. V. M.; MASINI, E. A. F. S. A interface entre família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. p. 1079-1091. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/102-2011.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BERNARDI, B. F.; SOUZA, V. L. T. A importância da afetividade na inserção escolar de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011. Disponível em: <https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/porta/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011830_16558_494406561_reseat.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35 ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. 454 p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2016 - notas estatísticas**. Brasília, 2017. 29 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2010. 73 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 - versão preliminar**. Brasília, 2014. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.

Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília, 2006. 92 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade educação especial na educação básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília, 2005. Disponível em: <www.oei.es/historico/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 1, n. 25, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150/duarte>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, R. G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 216-237, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/31/31%20Artigo_14.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

FERREIRA, P. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 dez. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755#ixzz5AR3Ue9un>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

FONTES, M. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF, 2010.

FRAGOSO, E. A. R.; LIMA, F. J. B. S. (Org.). **Olhares ético e político sobre a filosofia de Benedictus de Spinoza**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

FRANCO, R. M. S.; CARDOSO, C. R.; GOMES, C. Problematizando as necessidades educacionais especiais na educação inclusiva: uma análise da produção científica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 2017. Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2017. v. 3, p. 1027-1033. Disponível em: <http://www.cbe-unesp.com.br/2017/pages/anais_cbe_v03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento - uma leitura filosófica e epistemológica**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/5403787/LEV_VIGOTSKI_MEDIA%C3%87%C3%83O_A_PRENDIZAGEM_E_DESENVOLVIMENTO>. Acesso em: 21 set. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2010-03-24T061911Z-1590/Publico/Claudia%20Gomes.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Necessidades educacionais especiais: concordância de professores quanto à inclusão escolar. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 14, n. 79, p. 23-31, 2005.

_____. **Trabalho e realidade docente: as muitas facetas da atuação profissional**. Curitiba: CRV, 2013. 162 p.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, p. 677-694, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677/18453>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GOMES, C.; BAZON, F. V. M. Sentido e emancipação docente: uma reflexão sobre a constituição dos espaços formativos. In: GOMES, C. (Org.). **Trabalho e realidade docente: as muitas facetas da atuação profissional**. Curitiba: CRV, 2013.

GOMES, C.; REY, L. F. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a04.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, p. 41-50, 2011. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/171/educacao--psicologia-escolar-e-inclusao--aproximacoes-necessarias>>. Acesso em: 7 out. 2017.

_____. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 588-603, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a06.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O ensino e a aprendizagem – produção de sentidos e subjetividade**. SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017. Palestra proferida na conferência de encerramento. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=e21TiC85ls8>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Revista ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campo dos Goytacazes, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023>>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 225-243, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HECKERT, A. L. C.; ANDRADE, R. B. Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/351>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 18.

LEITE, T. S. **Currículo e necessidades educativas especiais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/47132143.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

LENZI, T. **Políticas públicas na educação: quais são e quem faz?** Matosinhos: [s.n.], 2018. Disponível em: <<https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao/>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29821428001>>. Acesso em: 26 maio 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA; H. S.; CAVALCANTE, T. C. F. **A formação continuada do professor para educação inclusiva na rede municipal do Recife**. 2010. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010>. Acesso em: 25 jun. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, N. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. In: BRASIL. Ministério da Educação. TVE Brasil. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2006. p. 3-12. Boletim 21. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/175610Desafio.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2018.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-polo do estado de São Paulo. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em:

<https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica - Revista Sobre a Infância Com Problemas**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4000981.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2018.

MELO, A. M. Escola para todos – o que a informática tem a ver com isso? In: MANTOAN; M. T. E. (Org.). **Para uma escola do século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. 122 p. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/MariaRosaLopes/mantoan-mariaterezaegler>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia do especialista em educação básica.** [Belo Horizonte] : Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, [2008?].

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** [Belo Horizonte] : [2014?]. Versão 3. Atualizada em jun. 2014.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul. 2005. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921/5027>>. Acesso em: 17 maio 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MORENO, A. C. Alfabetização antecipada é criticada por impacto no ensino infantil. **G1**, [S.l.], 7 abr. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/antecipacao-da-alfabetizacao-na-base-curricular-levanta-debate-sobre-o-ensino-infantil.ghtml>>. Acesso em: 6 maio 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/07.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 42, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500016&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 11 abr. 2017.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 72-77, maio 1988.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010>. Acesso em: 15 abr. 2017.

RAMOS, E. S.; WOLFF, L. Educação, linguagem e arte: por uma pedagogia da diferença. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Para uma escola do século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. 122 p. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/MariaRosaLopes/mantoan-mariaterezaegler>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

RIBEIRO, A. P.; BEZERRA, G. F. **Relações entre poder, segregação e deficiência: considerações sócio-históricas**. [S.l.], 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/11468499/RIBEIRO_A._P._BEZERRA_G._F._Artigo-Entre_rela%C3%A7%C3%B5es_de_poder_segrega%C3%A7%C3%A3o_e_defici%C3%Aancia_>. Acesso em: 26 maio 2017.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROLDÃO, M. C. Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (Org.). **Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2013. p. 131-140. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>>. Acesso em: 5 set. 2018.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão - análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A emoção como locus de produção do conhecimento - uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/2017/11/11/a-emocao-como-locus-de-producao-do-conhecimento-uma-reflexao-inspirada-em-vygotsky-e-no-seu-dialogo-com-espinosa/>>. Acesso em: 6 maio 2018.

SILVA, M. F.; GOMES, C. Afeto na filosofia de Espinosa: aportes para potencialização dos corpos na escola. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 27, p. 119-135, nov./2016 - abr./2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/24006/17225>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

SIRGADO, A. P. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. **Por uma alfabetização até os 8 anos de idade**. São Paulo: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/12080/analise-por-uma-alfabetizacao-ate-os-8-anos-de-idade/>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SOUZA JÚNIOR, E. J.; CIRINO, S. D.; GOMES, M. F. C. A construção do legado de Lev Vigotski: a necessidade de discussões históricas. **Memorandum: memória e história em psicologia**, Belo Horizonte, v. 18, p. 118-129, 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/socigo01.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação**:

uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (Org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos.** Campinas: Edições Loyola, 2016.

_____. O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 34., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: SBPOT, 2013. p. 902-903. Disponível em: <<http://sip2013.sipsych.org/pdf/AnaisCIP-VrsFinal05.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013).** Brasília, 2017. 118 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260630por.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

VIÉGAS, L. S. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação,** Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008. Original de 1934.

_____. Problemas del desarrollo de la psique. In: _____. **Obras Escogidas**.
Madri: Visor, 1995. v. 3.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski.
Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-
701, 2010. Original russo. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 maio 2017.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à
pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 25-
33, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>>.
Acesso em: 13 fev. 2017.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no
aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de
educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DA ESCOLA

IDADE	SEXO	CARGO NA UNIDADE ESCOLAR	TEMPO DE SERVIÇO NESSE CARGO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	ESCOLARIDADE	JORNADA DE TRABALHO	PERÍODO(S) EM QUE TRABALHA	Atua em quantas escolas	Atua em qual(is) nível(is) de ensino
48	Feminino	Professor contratado	Mais de 15 anos	De 11 a 15 anos	Pós-graduação	De 30 a 40 h	Manhã e tarde	2	Fund. I e II
48	Feminino	Professor efetivo	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Pós-graduação	De 30 a 40 h	Manhã	1	Fund. I
33	Feminino	Professor contratado	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Pós-graduação	Mais de 40h	Manhã e tarde	2	Fund. I e II e E. Médio
48	Feminino	Professor contratado	Mais de 15 anos	Menos de 1 ano	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã e tarde	2	Fund. II
-	Feminino	Professor efetivo	Mais de 15 anos	De 6 a 10 anos	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã	1	Fund. I
-	Feminino	Professor eventual	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã	1	Fund. I
39	Feminino	Professor contratado	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Ensino superior	De 10 a 20h	Manhã	1	Fund. II
32	Masculino	Professor contratado	De 1 a 5 anos	Menos de 1 ano	Ensino Superior	Até 10h	Manhã	1	Fund. II e E. Médio
46	Feminino	Professor efetivo	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos	Pós-graduação	De 30 a 40h	Manhã e tarde	2	Fund. I
32	Masculino	Professor contratado	De 1 a 5 anos	Menos de 1 ano	Ensino Superior	De 10 a 20 h	Manhã e noite	2	Fund. II e E. Médio
32	Feminino	Professor efetivo	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	Pós-graduação	Mais de 40 h	Manhã e noite	2	Fund. I
47	Feminino	Professor contratado	De 11 a 15 anos	Menos de 1 ano	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã e tarde	2	Fund. II e E. Médio
42	Feminino	Professor contratado	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã	1	Fund. I
28	Feminino	Professor efetivo	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Pós-graduação	De 10 a 20h	Manhã e tarde	2	Fund. II
49	Feminino	Professor contratado	De 6 a 10 anos	De 1 a 5 anos	Pós-graduação	De 30 a 40h	Manhã e tarde	2	Fund. I e II
-	Feminino	Professor contratado	Mais de 15 anos	De 1 a 5 anos	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã	1	Fund. I
32	Feminino	Professor efetivo	De 1 a 5 anos	Menos de 1 ano	Pós-graduação	De 20 a 30h	Manhã	1	Fund. I
44	Masculino	Professor efetivo	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	Ensino Superior	De 30 a 40 h	Manhã e tarde	2	Fund. I e II
51	Feminino	Outros: efetivo	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Pós-graduação	Mais de 40h	Manhã e tarde	1	Fund. I e II

Fonte: do autor.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Título da pesquisa: Práticas Pedagógicas Inclusivas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Pesquisadora: Renata Maria da Silva Franco

Orientadora: Prof^a. Dra. Claudia Gomes

Vínculo: Programa de Mestrado em Educação da Unifal/MG.

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa que ora se propõe. Para isso, você deverá ler cada questão e responder de acordo com a ordem em que as mesmas aparecem.

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

IDADE: _____ANOS

SEXO:

() FEMININO () MASCULINO

1- Qual o seu nível de escolaridade? Marque um X.

	Curso	Completo	Incompleto	Cursando
Ensino Médio				
Curso Normal				
Técnico/Profissionalizante				
Ensino Superior				
Especialização/Pós-Graduação				

2- Exerce qual cargo nessa unidade?

- () Professor regente de turma efetivo
 () Professor regente de turma contratado
 () Professor regente de aulas efetivo (Disciplina: _____)
 () Professor regente de aulas contratado (Disciplina: _____)
 () Professor de apoio
 () Professor da Sala de Recursos
 () Professor eventual
 () Professor de educação física
 () Outra função. Especifique: _____

3- Atua quanto tempo neste cargo?

- () menos de 1 ano
 () de 1 a 5 anos
 () de 6 a 10 anos
 () de 11 a 15 anos
 () mais de 15 anos

4- Atua quanto tempo nessa escola?

- () menos de 1 ano
 () de 1 a 5 anos
 () de 6 a 10 anos
 () de 11 a 15 anos
 () mais de 15 anos

5- Atua em quantas escolas?

- () 1 escola
 () 2 escolas
 () 3 escolas

6- Qual a sua carga horária semanal?

- () até 10 horas
 () de 10 a 20 horas
 () de 20 a 30 horas
 () de 30 a 40 horas
 () mais de 40 horas

7- Em que período(s) do dia trabalha?

- () manhã
 () tarde
 () noite

8- Atua em qual(is) nível(is) de ensino?

- () Educação Infantil
 () 1º ao 5º anos do ensino Fundamental I
 () 6º ao 9º anos do ensino fundamental II
 () Ensino Médio
 () Outros. Especifique: _____

Formação Profissional

1- Para você o que é ser professor?

2- E o que representa a escola pra você?

3- O que é Educação Inclusiva?

4- Você conhece as políticas públicas educacionais que amparam a educação Inclusiva? Se sim, quais você conhece?

5- Como você teve conhecimento das políticas?

- () por meio de cursos/palestras

- () por meio da mídia, da internet
- () na faculdade/universidade
- () na escola em que trabalha
- () outros. Especifique: _____

6- Você já realizou algum curso na área de Educação inclusiva? Se sim, qual(is)?

7- Quem ofereceu o curso?

8- Você tem alunos com necessidades educacionais não atreladas à deficiência?

9- Quais as necessidades educacionais especiais desses alunos?

10- Como você trabalha com esses alunos?

11- O que faz com que esses alunos não aprendam?

12- Você se considera um professor inclusivo? Por quê?

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, Renata Maria da Silva Franco, matrícula nº 2017.1.218.029, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

Alfenas, 17 de outubro de 2018.

Nome

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas e Prezados Participantes,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “DESENVOLVIMENTO HUMANO E HUMANIZAÇÃO: aportes da Psicologia Histórico Cultural”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “DESENVOLVIMENTO HUMANO E HUMANIZAÇÃO: aportes da Psicologia Histórico Cultural” (Práticas Pedagógicas Inclusivas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Gomes

ENDEREÇO: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro

TELEFONE: (35) 32991415

OBJETIVOS: *O objetivo do estudo é investigar as manifestações de licenciados, professores em exercícios, acadêmicos e profissionais da área da saúde na interações empreendidas em práticas formativas, visando analisar a natureza dos afetos implicados nestas relações e como interferem no processo de desenvolvimento humanizado..*

JUSTIFICATIVA: Tendo por base os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, o estudo procura investigar as dimensões humanas e relacionais, objetivadas na formação, e atuação docente, em diferentes áreas da licenciatura e cursos da saúde. A justificativa de investigação primária do estudo é que espaços formativos, seja no âmbito acadêmico, seja nos espaços de formação continuada que se dedicam a formar profissionais, para lidar com a formação humana, não investem, ou não consideram devidamente, as dimensões afetivas e emocionais do sujeito, e explorar tais condições formativas e de atuação é essencial para a compreensão e reconfiguração de significados e sentidos, na vivência profissional.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Durante o estudo serão entregues questionários e/ou realização de entrevistas, ou ainda discussões em grupos focais.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos da pesquisa não causarão, em nenhum momento, desconfortos ou riscos à sua integridade física, psíquica ou moral. Cabe ressaltar, que mesmo caracterizada como uma pesquisa de risco mínimo, os pesquisadores ficarão atentos a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições, ou ainda cansaço no decorrer das entrevistas ou possíveis constrangimentos ou desconfortos pessoais que podem ser deflagrados pelos participantes.

BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa virá a beneficiar o estudo e o aprofundamento da formação acadêmica, e desafios da atuação profissional..

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação, assim como você também não receberá nenhum tipo pagamento.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos através da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – CLAUDIA GOMES – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na **Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep: 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br** sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do participante)