

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

PALOMA ROBERTA EUZÉBIO RODRIGUES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
significados e sentidos configurados a partir de uma experiência
formativa docente**

**Alfenas/MG
2017**

PALOMA ROBERTA EUZÉBIO RODRIGUES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
significados e sentidos configurados a partir de uma experiência
formativa docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. **Área de Concentração:** Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Gomes.

**Alfenas/MG
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Rodrigues, Paloma Roberta Euzébio

Educação Inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente / Paloma Roberta Euzébio Rodrigues. -- Alfenas/MG, 2017.

121 f.

Orientadora: Claudia Gomes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Educação Inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Professores alfabetizadores – Formação. I. Gomes, Claudia. II. Título.

CDD-371.9046

PALOMA ROBERTA EUZÉBIO RODRIGUES

**“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONFIGURADOS A
PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOCENTE”**

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

Aprovado em: 24/03/2017

Profa. Dra. Cláudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

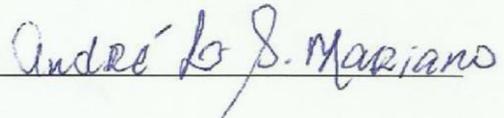
Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto -
UFOP

Assinatura: 

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura: 

À minha avó, Margarida, pelo amor incondicional conferido a mim e aos meus irmãos. Por ter vivido por nós, ao longo de todos esses anos. Pela confiança e por todo o investimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar com tanto amor no decurso dessa caminhada intensa de estudos e pesquisas.

À minha mãe, Claudia, mulher forte e guerreira, por acreditar tanto em mim. Por ser pai e mãe. Por todo o amor, cuidado e dedicação. Pela compreensão da minha ausência, desde a graduação. Amo muito você!

À minha avó, Margarida, por se dedicar tanto à minha formação humana e profissional, a ponto de esquecer-se da própria vida. Por se fazer presente sempre, até mesmo após a transição. Sempre te amarei!

À minha orientadora, Prof^{ra}. Dr^a. Claudia Gomes, por se empenhar na construção deste trabalho comigo. Por acrescentar tanto à minha formação acadêmica. Muito obrigada!

Ao Prof^o. Dr^o. André Luíz Sena Mariano, pela disponibilidade e aceite do convite para participar das bancas examinadoras. Pelo cuidado ao ler e tecer considerações sobre o nosso trabalho. Pelo bom humor que torna estes momentos avaliativos mais agradáveis.

Ao Prof^o. Dr^o. Marco Antonio Melo Franco, por despertar em mim o desejo de seguir a carreira acadêmica. Por acreditar e, por isso, investir na minha formação como pesquisadora. Pelas palavras de carinho e incentivo que tanto me confortaram. Pela disponibilidade e interesse em participar das bancas examinadoras.

Aos professores da Universidade Federal de Alfenas pela formação profissional. E de maneira especial, ao querido prof^o. Dr^o. Marcos Roberto de Faria, pela humanidade.

À supervisora do nosso campo de investigação, Ivana Pinto Ribeiro Garcia, pelo interesse imediato na pesquisa que resultou na abertura da instituição de ensino às nossas intervenções. Pela disponibilidade, empenho e organização que cooperaram para a efetivação deste trabalho.

Às professoras, sujeitos da pesquisa, pelo interesse e participação na investigação. Por se mostrarem “abertas” às discussões da temática Educação Inclusiva.

Aos meus irmãos, Bili e Alan, pelo amor e cuidado. Por torcerem por mim. Amo muito vocês!

Ao meu namorado, Ademilson, pelo amor, companheirismo, incentivo e compreensão. Por incitar a realização dos meus desejos e sonhos mais genuínos. Te amo!

À minha amiga/irmã, Daiane Ansaloni Mendes, pela amizade sincera e saudável. Por me incentivar e fortalecer nos momentos de fraqueza. Por me ensinar muito sobre a vida. Amo você!

Às minhas amigas e companheiras de graduação (e para toda a vida) - Solange Mol, Daiane Mendes, Jéssica Martins, Deborah Pralon e Janaina Souza - por tornarem a minha trajetória acadêmica ainda mais prazerosa.

À minha amiga/afilhada, Jéssica Guimarães, por me ouvir constantemente. Por compartilharmos momentos tão agradáveis conversando sobre a vida.

À minha amiga/irmã, Francieli Custódio Pinheiro, pela amizade e companheirismo. Pela compreensão da minha ausência. Por se alegrar com a minha felicidade.

Às minhas colegas de trabalho, Angélica Souza e Josiane Rodarte, pela humanidade e companheirismo neste início de carreira. Pelas ricas trocas de experiências que têm me ensinado muito sobre a profissão docente e a vida.

Às minhas colegas de Mestrado, Cristiane e Poliana, por partilharem dessa caminhada comigo, tornando-a menos solitária. Por se mostrarem disponíveis aos favores intermináveis.

À minha segunda família, Elógio's Hostel, por me acolher com muito amor. Por me proporcionar momentos maravilhosos durante e após a graduação.

Aos meus colegas, Maria Thereza Homem e André Araújo Carvalho, por me receberem tão bem na república e na cidade de Alfenas. E por se mostrarem compassivos num momento árduo da minha vida.

Aos meus colegas de Mestrado, “os sobreviventes”, que partilharam comigo esses dois anos de estudos.

Ao CEMEI do Bairro Davis, meu local de trabalho, pelos ensinamentos e trocas constantes.

Às crianças do CEMEI do Bairro Davis, que além de me ensinarem um bocado da vida, tornaram os meus dias mais felizes.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Valdirene, pela disponibilidade em nos auxiliar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, por ter me abrigado.

Gratidão a todas as pessoas que, direta e indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

A inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.

(SILVA, 2009)

RESUMO

A promulgação das políticas públicas inclusivas que deliberaram a ampliação do acesso às instituições de ensino regular a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, que antes eram excluídos desses espaços, tem como demanda o debate da formação e atuação docente. Nessa perspectiva, o trabalho aqui apresentado, embasado pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, buscou desvelar as condições objetivas e implícitas da atuação docente frente às demandas e às premissas educacionais inclusivas. Para isso, adotamos como objetivo geral *analisar os significados atribuídos e os sentidos configurados por professores da educação básica ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Deste modo, com o fim de apreender os sentidos e significados atribuídos à inclusão escolar, foram convidadas para participar da investigação 10 professoras de uma instituição pública regular de educação infantil da cidade de Campo Belo, Minas Gerais. Para tanto, foi empregada a abordagem qualitativa do tipo interventiva. Diferentes instrumentos de coleta de dados foram utilizados como recursos para a construção das informações: o questionário de caracterização; as materialidades mediadoras, como: imagem, vídeo, música, texto, todos apresentados por meio de dinâmicas de discussão grupal; e o diário de campo em que todas as informações foram transcritas e organizadas. Os diferentes instrumentos excitaram questionamentos quanto à concepção de formação docente, à compreensão das políticas e propostas inclusivas, ao reconhecimento das necessidades especiais, às dificuldades vivenciadas no processo inclusivo, às representações do processo de inclusão escolar e às perspectivas pedagógicas para a inclusão. As informações foram analisadas qualitativamente, de modo construtivo-interpretativo, a partir de dois núcleos de significação: 1) Da representação à constituição da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva; e 2) Educação Inclusiva: da objetivação à subjetivação das ações. A partir das análises realizadas com base nos dois núcleos de significação, pode-se evidenciar que os significados compartilhados entre as docentes têm como base o desconhecimento da função educacional dos professores da educação infantil, por parte das famílias das crianças, e a incoerência entre os pressupostos políticos educacionais e as realidades vividas pelos docentes. Estes dois significados deflagraram sentidos que, em sua maioria, desfavorecem a efetivação de uma atuação docente inclusiva: sentidos de distanciamento, isolamento, frustração, desvalorização profissional, impotência, desaprovação das políticas públicas, desrespeito, ou ainda a supervalorização do local de trabalho. Como considerações finais, defendemos uma formação continuada e em exercício que qualifique os professores para elaborarem estratégias

eficazes que envolvam as famílias na escolarização das crianças e que promovam uma relação profissional saudável e colaborativa dentro e fora das instituições de ensino. Acreditamos que um momento propício a discussões sobre o trabalho docente na escola contribui para que os professores sejam incluídos na instituição de ensino e exerçam, cada vez menos, um trabalho solitário.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Psicologia Histórico Cultural. Significados. Sentidos. Formação Continuada Docente.

ABSTRACT

The promulgation of inclusive, public policies which deliberated more access to the regular educational institutions for those students with special needs, who used to be excluded from these spaces, aims to debate the teaching practice and formation. In this perspective, this research, based on Vygotsky's Cultural Historic Psychology, aimed to show the objective and implicit conditions of teaching practice concerning demands and propositions of inclusive education. In order to reach it, our main objective was to analyse the meanings set along the inclusive education process by basic education teachers who deal with students with special needs. Aiming to identify the meanings the inclusive education presents, we invited 10 teachers to be part of this research. They were working in one basic, public school from Campo Belo, Minas Gerais. We adopted the qualitative approach as an intervention tool. We used different data collector resources to build the information we needed: characterization questionnaire; mediator materials, such as image, video, songs, text, all of which presented in group dynamics; and the study diary, in which all the information was transcribed and organized. Those different instruments brought some questions to light concerning the conception of teaching formation, comprehension of inclusive policies purposes, understanding of the special needs the students might have during the inclusive process, the representation of the scholar inclusive process and the teaching perspectives for the effectiveness of inclusion. The gathered information was analysed qualitatively in a constructive-interpretative manner, starting at two meaning standpoints: 1) From the representation to the construction of the basic school in an inclusive education perspective; and 2) Inclusive Education: from the objectification to the subjectification of attitudes. From the analysis of these two meaning groups, we were able to notice that the meaning teachers share is based on the families lack of understanding about the teacher's educational role in basic school and the incoherence of educational, political assumptions and realities faced by the teachers. Both meanings deflagrate interpretations which impair the effectiveness of inclusive education: withdrawal, isolation, frustration, professional downgrading, helplessness, public policies disapproval, disrespect or, even, overvalued workplace feelings. Finally, we came to the conclusion that it is highly important that continuous education and practices which qualify teachers to elaborate effective strategies take place, so that families could embrace more their kids' educational process. This would help promote healthy professional and collaborative relations, both inside and outside the teaching context. We believe that a proper space for debating the teaching practice at school contributes to the

inclusion of teachers in their educational institution, which leads to the each time less solitary work they perform.

Key-words: Inclusive Education. Cultural Historic Psychology. Meanings. Continuous Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais diferenças das fases de “integração” e “inclusão”.....	27
Quadro 2 – Caracterização das participantes da pesquisa.....	66
Quadro 3 – Demandas apresentadas pelas participantes da pesquisa incorporadas ao tema “Educação Inclusiva.....	68
Quadro 4 – Especificações dos encontros com as professoras no ano de 2015.....	71
Quadro 5 – Núcleos de significação com os respectivos significados e sentidos apreendidos..	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	- Associação de Assistência à Criança Deficiente
APAE	- Associação de Pais e Amigos
CEMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCERE	- Educação (Congresso Nacional de Educação)
FPE	- Função Psicológica Elementar
FPS	- Função Psicológica Superior
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IBOPE	- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IC	- Iniciação Científica
ICHS	- Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IESP	- Instituto Educacional São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
NEE	- Necessidade Educacional Especial
NESFE	- Núcleo de Estudos: sociedade, família e escola.
PC	- Paralisia Cerebral
PHC	- Psicologia Histórico Cultural
PNE	- Plano Nacional de Educação
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	- Universidade Federal de Lavras
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UNIFAL	- Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 Processo Histórico das Políticas Educacionais: da educação especial à educação inclusiva.....	22
2.2 Refletindo sobre a Formação Continuada Docente para a Educação Inclusiva.....	32
2.3 Psicologia Histórico Cultural: possibilidades de novos significados e sentidos à educação inclusiva.....	43
2.3.1 Significados e Sentidos: aportes para uma formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva.....	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
3.1 Abordagem Metodológica do Estudo.....	61
3.2 Campo de Pesquisa: caracterizando a instituição e as participantes.....	65
3.3 Construindo as Informações: contato, convívio e cotidiano da pesquisa.....	66
3.4 Processo de Construção da Análise.....	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
4.1 Discutindo as Possibilidades de Constituição da Educação Inclusiva.....	75
4.2 Educação Inclusiva: algumas reflexões.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE.....	118
Apêndice 1 - Roteiro de Caracterização.....	118
ANEXOS.....	119
Anexo 1 - Documento de Aprovação CEP.....	119
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	120

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A dissertação de Mestrado em Educação aqui apresentada, intitulada “Educação Inclusiva: sentidos e significados configurados a partir de uma experiência formativa docente” tem como tema a *educação inclusiva*. O interesse temático da investigação surgiu ao longo da graduação em Pedagogia (2010), realizada na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, em que tive a oportunidade de participar de uma Iniciação Científica (IC) como pesquisadora, durante dois (02) anos, na investigação denominada “Paralisia Cerebral: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens”, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco.

O trabalho de pesquisa desenvolvido na graduação foi realizado tendo como premissa a demanda por adaptações e estratégias pedagógicas que atendam as limitações dos alunos com deficiência nas escolas regulares para que a inclusão seja efetivada. Para isso, observamos, analisamos e intervimos nos processos de ensino de três professoras que trabalhavam com duas alunas com Paralisia Cerebral (PC) no ensino fundamental I regular, ao longo dos dois anos de investigação.

As experiências adquiridas no decorrer dessa pesquisa, através dos estudos, das discussões e das observações em campo, contribuíram para o surgimento de uma compatibilidade/afinidade pelo campo da inclusão escolar. Algumas inquietações foram surgindo de modo a chamar minha atenção para o conhecimento dos processos de ensino nas instituições de ensino regular direcionados aos alunos com deficiência num primeiro momento, e, posteriormente, para o trabalho pedagógico voltado para todas as diferenças humanas. Nesse sentido, o trabalho com a pessoa com deficiência me fez questionar a atuação docente dirigida aos alunos sem deficiência, mas que, por algum motivo, fracassam nas escolas regulares.

As considerações finais da pesquisa aqui mencionada apontaram a necessidade da existência de outros estudos que auxiliem na compreensão da diversidade de demandas que emergem diariamente relacionadas à inclusão escolar e social de sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEE's). Também assinalou que é necessária a realização de estudos que busquem discutir o trabalho pedagógico e que contribuam para a sua qualificação no contexto da inclusão.

Esse trabalho de pesquisa se estendeu na aprovação e apresentação da investigação em quatro (04) eventos¹, nacionais e internacionais; no capítulo de um livro e na apresentação de

¹ Os quatro eventos demandaram a elaboração de trabalhos completos, os quais estão publicados nos anais.

uma palestra. Quanto aos eventos nacionais, participamos de dois: “XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE” em setembro de 2013 e “XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE” em outubro de 2015, ambos em Curitiba, no estado do Paraná. Também divulgamos a pesquisa por meio de dois eventos internacionais: “I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação” em março de 2013, em Braga, Portugal e “III Congresso Internacional - Educação Inclusiva e Equidade” em outubro de 2013, em Almada, Portugal. O capítulo² intitulado “Práticas Pedagógicas no Ensino da Criança com Paralisia Cerebral” foi publicado no ano de 2015 pela editora Paco. A palestra mencionada foi ministrada no ano de 2014 no Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob o convite do Núcleo de Estudos: sociedade, família e escola - NESFE.

Posteriormente à graduação, no ano de 2014, iniciei minha pós-graduação *lato sensu* em “Uso Educacional da Internet” pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Escolhi a inclusão escolar como a temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, de modo que uni as tecnologias com a inclusão de pessoas com deficiência, desenvolvendo uma investigação com base em tecnologias assistivas. Neste mesmo ano de 2014, tive a oportunidade de trabalhar como professora de apoio na rede municipal de educação da minha cidade - Campo Belo, Minas Gerais. Trabalhei com três crianças com deficiência e diagnóstico. Atualmente, permaneço no cargo de professora de apoio dessa mesma rede de ensino com outras duas crianças.

Essas experiências têm fortalecido minha aproximação à temática inclusão escolar e ampliado meu desconforto quanto aos processos de ensino precários direcionados ao atendimento das diferenças. Nesse sentido, foi o desenvolvimento desses trabalhos no campo da inclusão que incitaram e colaboraram para a elaboração do trabalho de Mestrado aqui apresentado. Foram as experiências no contexto escolar, enquanto pesquisadora e professora, que me alertaram para a necessidade de se conhecer melhor os diferentes processos de ensino voltados para o atendimento das diferenças que fazem parte do ambiente escolar, pensando não só na inclusão da pessoa com deficiência, como também na inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais³ em uma escola democrática.

² RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. Práticas Pedagógicas no Ensino da Criança com Paralisia Cerebral. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (orgs.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão**: situações de sala de aula. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. p. 73 - 110.

³ Necessidade educacional especial não diz respeito, somente, às deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, múltiplas,... mas a qualquer outro fator que limita, temporariamente ou não, as possibilidades de aprendizagem. Um sujeito tem necessidades educacionais especiais, segundo o Relatório Warnock, “quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas” (SILVA, 2009, p. 140).

Dentro deste contexto inclusivo de investigação, podemos assegurar que desde a instituição da universalização da educação básica no Brasil, em que todas as crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais passaram a adentrar as escolas regulares de ensino, há a necessidade de que nos atentemos às suas aprendizagens. É imprescindível que todos esses discentes sejam compreendidos de forma integral, abarcando seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário que as escolas de ensino comum sejam reavaliadas e adequadas a todos os alunos, sobretudo, aos que possuem necessidades educacionais especiais para que possam aprender independentemente de suas particularidades.

As políticas públicas inclusivas foram pensadas e elaboradas para a qualificação dos espaços regulares de ensino para o atendimento de todos os alunos, indistintamente. Neste sentido, Mantoan (2006) assegura que o processo inclusivo é uma provocação à qualificação de todas as escolas para todos os alunos, e não somente para os discentes que possuem alguma necessidade educacional especial.

(...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2006, p.19).

A inclusão “determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, embora adaptadas para atender as diferenças individuais” (SHIMAZAKI, 2012, p. 06). De tal modo, o processo de inclusão garante que os discentes com alguma necessidade educacional especial não só tenham a oportunidade de entrar nas escolas regulares de ensino como também façam valer seus direitos de ter seus processos de aprendizagem respeitados e concretizados a partir de adequações necessárias nos processos de ensino.

A educação inclusiva, portanto, vai adiante da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, uma vez que ela “só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344-345). Isto significa que a garantia de ingresso às escolas regulares não é o suficiente para que os alunos com NEE’s sejam incluídos, pois assegurar somente o acesso à educação reforça a exclusão desses sujeitos, ainda que estejam

em espaços que se pressupõem serem inclusivos. Essa seria uma exclusão *na* inclusão, uma exclusão maquiada (FACION, 2005), ou ainda, uma inclusão marginal (PATTO, 2008). “O ato de inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudo-inclusão, o que nos soa, no mínimo, como irresponsabilidade” (FACION, 2005, p. 182).

Assim, as escolas precisam se reorganizar para uma educação inclusiva, visto que “as crianças não estão tendo de fato o direito ao ensino, pois, como regra, estão sendo incluídas precariamente numa escola em cacos” (PATTO, 2008, p. 38). Sobre isso, Mantoan (2006) comenta que as escolas regulares foram universalizadas no que diz respeito à abertura a todas as diferenças humanas, no entanto não se transformaram para recebê-las. O preparo das instituições escolares para trabalhar com as diferenças é fundamental para a formação de uma educação, efetivamente, inclusiva de maneira que venha a perceber a diferença como fator importante a ser empregado no trabalho pedagógico (FACION, 2005).

O aluno com necessidade educacional especial necessita ser reconhecido e valorizado em suas diferenças para que a inclusão aconteça de fato (AMARO, 2006). O que se percebe pelas experiências de sala de aula e por relatos de pesquisas que tratam da concepção e da prática docente quanto à inclusão escolar, no entanto, é que as metodologias direcionadas a alunos com alguma necessidade educacional especial em escolas regulares de ensino partem da perspectiva de igualdade do processo de aprendizagem (MANTOAN, 2006; MANTOAN; PRIETO, 2006; OLIVEIRA; LEITE, 2007), como se houvesse uma homogeneização das limitações e possibilidades discentes. Para Mantoan (2006, p. 28), as “práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino”.

Desse modo, é indispensável saber reconhecer as semelhanças e diferenças de forma a eliminar a exclusão escolar, percebendo a “necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 20). Isto significa que é imprescindível o reconhecimento das diferenças dos processos de aprendizagem de cada aluno na elaboração das metodologias e tarefas escolares, do mesmo modo que é essencial compreender que todos, igualmente, têm o direito de aprender e se desenvolver.

Frente ao exposto, este trabalho buscou responder à seguinte *indagação*: **Quais os sentidos configurados e os significados atribuídos por professores da educação básica ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular?**

Adotamos como *objetivo geral*, a partir desta questão-problema: analisar os significados atribuídos e os sentidos configurados quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. E como *objetivos específicos* buscamos: a) incitar os significados partilhados institucionalmente quanto a inclusão escolar, a partir de uma ação formativa; b) apreender, a partir dos significados partilhados, a configuração de sentidos das professoras quanto ao processo de desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais; e c) delimitar os indicadores de sentido que sustentam práticas educacionais inclusivas.

Esta investigação, com base nos aportes de uma pesquisa interventiva, foi realizada pensando numa proposta de formação docente contínua e em exercício que considerasse, de fato, o professor, e o amparasse num trabalho pedagógico que abarque as diferenças no espaço escolar. Partimos da concepção inicial de que, ao contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes, participantes da pesquisa, também auxiliaríamos na qualificação de toda a instituição de ensino enquanto campo de pesquisa, tornando-a um espaço que incluía, cada vez mais, não só os discentes como também seus professores.

Na perspectiva de apresentar a pesquisa desenvolvida, este trabalho encontra-se sistematizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo abarca os **Pressupostos Teóricos** do estudo, e está dividido em três blocos teóricos-conceituais. O primeiro refere-se ao debate do “*Processo histórico das políticas educacionais: da educação especial à educação inclusiva*” que retrata o percurso histórico da educação especial rumo ao processo inclusivo, juntamente com a exposição das políticas públicas inclusivas que o caracteriza. O segundo bloco, intitulado “*Refletindo sobre a Formação Continuada Docente para a Educação Inclusiva*” trata da relevância de uma formação continuada docente que qualifique os professores para o atendimento das diferenças humanas, assim como são apresentadas algumas “falhas da formação” docente que colabora com a exclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que estejam frequentando instituições de ensino regular. No terceiro bloco “*Psicologia Histórico Cultural: possibilidades de novos significados e sentidos à educação inclusiva*” são abordadas as contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano e para a apreensão da constituição dos sujeitos, juntamente com a discussão de alguns de seus conceitos centrais, tais como: funções psicológicas elementares e superiores, mediação, internalização, signos, significados e sentidos.

No segundo capítulo são apresentados os **Procedimentos Metodológicos** com base no detalhamento de todo o percurso adotado para a realização da pesquisa. Separados por subitens que melhor sistematizam os procedimentos metodológicos, especificamos a abordagem de

pesquisa que embasa nosso trabalho: a Epistemologia Qualitativa; caracterizamos a instituição, campo de pesquisa, e as professoras participantes; descrevemos e fundamentamos o uso de alguns instrumentos de coleta; narramos todo o percurso que realizamos para a obtenção dos dados; e apresentamos o núcleo de significação, que foi a proposta de análise de pesquisa utilizada.

No terceiro e último capítulo estão dispostos os **Resultados e Discussão** dos dados obtidos pela investigação através de dois núcleos de significação: 1) Da representação à constituição da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva; 2) Educação Inclusiva: da objetivação à subjetivação das ações. Em seguida, estão as *Considerações Finais* da dissertação que busca fazer um apanhado geral do trabalho, bem como apresentar uma possibilidade de intervenção que contribua com a educação inclusiva nas instituições de ensino regular.

E, para finalizar o trabalho, são indicadas todas as *Referências* utilizadas ao longo do texto, o *Apêndice* com o roteiro do questionário de caracterização aplicado e ainda os *Anexos* com o documento ético de aprovação do estudo e o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apesar de pensada inicialmente para contemplar apenas alguns poucos “escolhidos”, a escola foi sendo solicitada cada vez com mais frequência por aqueles a quem havia sido inicialmente negada. E assim, com a abertura de seus portões para indivíduos de origens e inserções sociais cada vez mais díspares, foi obrigada a lidar com - ou mais comumente, passou a renegar e expulsar - as diferenças que emergiam dentro de seus espaços.

Anna Paula Vencato, 2014.

2.1 Processo Histórico das Políticas Educacionais: da educação especial à educação Inclusiva

Com o intuito de compreender a proposta atual de educação inclusiva, faremos uma retrospectiva do percurso histórico e político da educação direcionada a pessoas com necessidades educacionais especiais⁴. Segundo Facion (2005) e Silva (2009), o caminho que vai da exclusão, perpassa pela educação especial e chega à inclusão pode ser dividido em quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão.

As formas de se compreender o sujeito com necessidades educacionais especiais, ou ainda, o modo de se lidar com as diferenças em cada uma dessas etapas, corresponde às características sociais e culturais de cada época (SILVA, 2009). Vale ressaltar, que discutir a perspectiva histórica relacionada à compreensão política quanto às propostas educacionais inclusivas por si só é um desafio, dado o abismo existente entre a promulgação das leis e a implementação das mesmas no contexto escolar e social.

A fase de exclusão, primeira fase demarcada na história, que data da antiguidade até o século XVIII (RICHARDSON, 2009), corresponde ao período em que não havia ações educacionais direcionadas à clientela com necessidades educacionais especiais. Era comum, nessa época, o ato de infanticídio com crianças que nasciam com alguma “anormalidade” (FACION, 2005; SHIMAZAKI, 2012). Logo, essas pessoas eram consideradas não apenas

⁴ Ao longo de todo o processo histórico de estudos e compreensões dos sujeitos com alguma deficiência, várias outras nomenclaturas foram empregadas - “mongol”, “retardados”, “portadores de deficiência”... -, no entanto, como já descrito, utilizaremos aqui “necessidades educacionais especiais”. Pereira (2009), contudo, ainda prioriza outro conceito, o de “diversidade funcional”, apresentado no Fórum de Vida Independente na Espanha, em 2005. Para o autor, o conceito de diversidade funcional é utilizado com o intuito de substituir alguns termos pejorativos como *deficiência* e *incapacidade*.

como impróprias de receberem uma educação escolar, como também não podiam sobreviver, por isso eram eliminadas (FACION, 2005).

Portanto, não havia políticas públicas inclusivas que assegurassem os direitos educacionais - nem mesmo sociais - desses sujeitos. Conseqüentemente, não recebiam nenhum amparo legal para viverem e adquirirem melhor qualidade de vida. “Ao nascerem, eram imediatamente rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição. Uma das formas de se livrarem delas era abandonando os recém-nascidos nas matas ou atirá-los de montanhas e, nas atitudes mais radicais, sacrificá-los nos chamados rituais de purificação” (FIGUEIRA, 2011, p. 10).

A compreensão que se tinha de deficiência até o século XVIII, como é possível perceber, era baseada em misticismo, corroborando a rejeição aos sujeitos com necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2011). Nesse sentido, a falta de conhecimento sobre as necessidades desses sujeitos causou o estranhamento dessas especificidades, reforçando ainda mais a marginalização dessas pessoas (MAZZOTTA, 2011). Nessa perspectiva, os sujeitos com necessidades educacionais especiais não eram compreendidos como seres humanos, mas como algo inferior, como “coisas”, como subumanos.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecido com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Assim, as crianças que nasciam com alguma necessidade educacional especial eram totalmente rejeitadas e excluídas com a justificativa de que essa anormalidade era resultado de forças demoníacas (SILVA, 2009). Comenius reforça essa compreensão religiosa, em *Didática Magna*⁵ no século XVII, ao afirmar que todos os seres humanos são passíveis de serem formados - educados - “exceto aquelas pessoas a quem Deus negou a inteligência” (COMENIUS, 2002, p. 153). Este trecho apresenta claramente o entendimento que se tinha da limitação da educação em instruir os sujeitos que não possuíam uma inteligência por “natureza divina”.

⁵ “*Didática magna* é um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Este é o solene e grande anúncio pedagógico que Comenius faz do novo tempo que estava emergindo no século XVII. Os novos conhecimentos científicos, o desenvolvimento da ciência da natureza, a nova forma de produzir bens, o processo de trabalho passando do artesanato para a manufatura e à incipiente maquinaria, as novas artes mecânicas, as grandes descobertas geográficas, as novas formas de comerciar, a gradativa passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, enfim, a aurora da modernidade como um todo exigia um novo processo de ensino e de aprendizagem que fosse da mesma grandeza, isto é, uma ‘didática magna’” (PIAGET, 2010, p. 39).

A segunda fase, a segregação, corresponde ao período que vai do século XVIII ao início do XX. Compreende o momento social em que as pessoas com alguma necessidade educacional especial já não podiam ser assassinadas pela censura da igreja católica que passou a condenar esses atos, mas também não eram incluídas junto às outras pessoas. Estes sujeitos eram segregados em instituições especializadas de ensino - internatos, albergues, manicômios, asilos, conventos - separados de todo o resto da sociedade. Como ilustra Figueira (2011), as pessoas com necessidades educacionais especiais ficaram, por longos anos, escondidas do convívio social.

Essas instituições de ensino especializadas eram estabelecidas para atender apenas as pessoas com alguma necessidade educacional especial, com currículos e metodologias próprias, diferentes dos espaços de educação regular. Como esclarece Facion (2005, p. 185), essas instituições “constituíram um subsistema de educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral. O sistema educacional, desde então, ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação: a educação especial e a educação regular”.

Deste modo, nesse período nasceu a educação especial, como certifica Facion (2005, p. 184): “no final do século XVIII, princípio do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada em pessoas com necessidades educativas especiais e é a partir de então que poderíamos considerar ter surgido a educação especial”. Para Shimazaki (2012), a educação especial nasceu quando parte da sociedade passou a admitir a precisão de se dar uma assistência social e educacional para as pessoas com NEE’s.

Duas das instituições de ensino especial de destaque⁶, criadas para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais no país, especificamente no Rio de Janeiro, foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje: Instituto Benjamin Constant - IBC), fundado em 12 de setembro de 1854, por D. Pedro II, em homenagem a José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro (MAZZOTTA, 2011); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) também criado por D. Pedro II, em 1857.

Para além dessas duas instituições de ensino especial, havia outras tantas no Brasil que recebiam as pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo: a Associação de Instituto Pestalozzi de Canoas de 1926; o Instituto de Cegos Padre Chico de 1928; o Instituto Santa Terezinha de 1929; a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo de 1930; o Lar-Escola

⁶ Com o termo “destaque” nos referimos à incidência de vezes em que essas duas instituições de ensino especial são citadas nas produções científicas - se comparado às outras instituições - que tratam do processo de educação especial, da fase de segregação.

São Francisco de 1943; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil de 1946; a Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD de 1950; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes Auditivos Helen Keller de 1951; a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais de 1935/de Rio de Janeiro de 1948/de São Paulo de 1952; o Instituto Educacional São Paulo - IESP - de 1954; e a Associação de Pais e Amigos - APAE - do Rio de Janeiro de 1954/de São Paulo de 1961 (MAZZOTTA, 2011).

Essa fase de segregação foi problematizada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - do qual o Brasil é signatário - que trouxe contribuições para a escolarização de todos os sujeitos, até mesmo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais. Essa declaração afirma, em seu 26º artigo, que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento humano pleno, promovendo “a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (ONU, 1948, p. 05). Para Facion (2005), essa Declaração é uma referência na história dos direitos singulares e coletivos humano.

Já no período de integração, terceira fase, entre os anos de 1960 e 1980, os sujeitos com necessidades educacionais especiais passaram a ter a oportunidade de frequentarem as instituições de ensino regular. Essa chance estava atrelada à condição de que esses sujeitos deveriam se adequar para acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus pares. Desse modo, as “crianças com deficiências mentais, por exemplo, poderiam frequentar as escolas e classes regulares, desde que fossem capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas não deficientes” (LOURENÇO, 2010, p. 32).

Ou seja, as pessoas com necessidades educacionais especiais podiam ter acesso às escolas comuns, mas, para isso, elas deveriam se adaptar à instituição e aos processos de ensino dos professores. Logo, “a pessoa com necessidades especiais começou a ter acesso à classe regular desde que se adaptasse sem causar qualquer transtorno ao contexto escolar” (FACION, 2005, p. 185). Esse modelo de integração escolar partia do princípio de que as pessoas com alguma necessidade educacional especial precisavam se modificar a ponto de atenderem os padrões benquistos socialmente (PAULA, 2004).

Esse período de integração escolar impunha a adaptação dos sujeitos com NEE's às escolas regulares por se basear no modelo médico de deficiência. Esse modelo parte da perspectiva de que a deficiência é uma demanda individual, assim sendo é a pessoa com deficiência que precisa se adequar. Sasaki (2005, p. 20) reforça essa questão ao dizer que, no modelo médico de deficiência, “o problema está na pessoa com deficiência e, por essa razão, ela precisa ser ‘corrigida’ (melhorada, curada etc.) a fim de poder fazer parte da sociedade”. Nesse sentido, é o sujeito com deficiência que precisa criar condições de aprender e desenvolver

no mesmo ritmo que os demais alunos. De acordo com Franco (2009), essa visão foi combatida por grupos de pessoas que compreendiam a deficiência a partir de outro viés, que contrapunham à crença de que são os sujeitos com necessidades educacionais especiais que deveriam se ajustar às escolas regulares.

Ao exigir que os alunos com alguma necessidade educacional especial se ajustassem ao ensino das escolas regulares, o paradigma da integração escolar manteve a exclusão de todos aqueles sujeitos que não conseguiam se adequar. Desse modo, os sujeitos integrados eram apenas aqueles alunos que conseguiam se ajustar às classes regulares de ensino como elas eram (FACION, 2005). “Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. (...) a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências” (MANTOAN, 2006, p. 18).

Sobre esse período, Silva (2009, p. 143) comenta que, “apesar do nítido progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, estas formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos destas pessoas, na medida em que exigiam pouco da sociedade”. Percebe-se, portanto, que a integração escolar não foi mais adiante do ato de oportunizar a entrada desse público às escolas regulares na tentativa de “normalizá-los”, padronizá-los, uma vez que nenhuma alteração foi feita na estrutura escolar. Esse princípio de “normalização” adotado pela integração escolar visava a uniformizar os sujeitos com necessidades educacionais especiais no que corresponde ao domínio físico, social e funcional (SILVA, 2009).

Esse período de integração foi caracterizado por uma política nacional que assegurava a participação de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino comum: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Esse documento certifica que o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação. Segundo esse referencial político, os alunos com NEE’s têm direito ao acesso às escolas regulares, mas, como sabemos que a inserção por si só não inclui, a exclusão desses sujeitos ainda era mantida.

Por fim, a inclusão, contemplada como quarta e última fase, corresponde à contemporaneidade após a década de 80 e trata da adequação de todos os espaços sociais às necessidades dos sujeitos. Ela se diferencia da integração escolar pelo fato de que não é mais responsabilidade do discente se adaptar à escola comum para que ele permaneça nela, uma vez que é a instituição de ensino regular que deve se reestruturar para receber todas as diferenças

do alunado. Enquanto a integração escolar se baseava no modelo médico de deficiência, a inclusão adota o modelo social por compreender que a deficiência é uma questão social e não individual. E, por esse motivo, são os espaços e instituições sociais que devem se adaptar para incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais. Portanto, “a inclusão pressupõe a modificação e a adequação dos sistemas sociais vigentes de tal maneira que sejam eliminados os diversos fatores que contribuem para a exclusão de pessoas” (FRANCO, 2009, p. 37).

O modelo social da deficiência, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc.) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). Essas barreiras se manifestam por meio de: seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc.) (SASSAKI, 2005, p. 05).

Discriminando as duas últimas fases do processo inclusivo, Mantoan (2006, p. 19) coloca que o objetivo da integração “é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular”. Sobre esses aspectos que diferenciam as duas abordagens do processo inclusivo, Lourenço (2010) corrobora a ideia de que a integração escolar compreende a deficiência como uma questão do sujeito deficiente e a inclusão, por sua vez, contrapõe essa concepção por considerar que as deficiências são questões sociais e institucionais e, por isso, a sociedade e suas instituições devem se adequar para acolher todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

As principais diferenças entre as fases de “integração” e “inclusão” foram simplificadas no Quadro 1 abaixo por Sánchez (2005, p. 17) em seu texto “A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI”.

Quadro 1- Principais diferenças das fases de “integração” e “inclusão”.

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/Solidariedade
Seleção	Respeito às Diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das Diferenças
Visão Individualizada	Melhora para Todos
Modelo Técnico-Racional	Pesquisa Reflexiva

Fonte: Quadro elaborado por Pilar Sánchez em seu texto “A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI”.

O paradigma da inclusão parte da perspectiva de que é a sociedade que precisa se modificar para torná-la capaz de acolher todas as diferenças (PAULA, 2004). De acordo com Sasaki (2005, p. 20), para que tenhamos uma educação inclusiva, “cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos”. Assim, não há mais a exigência de que todos esses sujeitos com necessidades educacionais especiais se amoldem para estar aptos a viver com o restante da sociedade, pois são as instituições de ensino regular, no caso do presente estudo, que devem se ajustar. Ou seja, todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais têm o *direito* de estarem nas escolas regulares de modo que esses espaços e seus profissionais têm o *dever* de se adequarem para atender os diferentes processos de aprendizagem.

No que se refere à adequação desses espaços de ensino comum, Silva (2009, p. 148) assegura que, independentemente das dificuldades e necessidades do alunado a instituição escola precisa “adaptar-se nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem”. Quanto ao acesso a essas instituições, é possível constatar um grande avanço, visto que a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares tem aumentado bastante, na última década.

Segundo o banco de microdados do censo de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2005, 492.908 pessoas com necessidades educacionais especiais estudavam no país, sendo que, desse total, 23% estavam no ensino regular e 77% nas instituições especializadas. Já em 2015, 10 anos depois, a totalidade de matrículas de alunos com NEE's era de 930.683 alunos, desses, 81% estavam em escolas e salas comuns e 19% nas instituições ou salas especiais.

Esse avanço na matrícula escolar de crianças, adolescentes e jovens que antes não tinham acesso à escola vem ao encontro de algumas políticas públicas adotadas nacionalmente - e internacionalmente -, que demarcam esse período de inclusão. Elas demandam das instituições de ensino um trabalho pedagógico que considere as diferenças no espaço escolar e as contemple nos processos de ensino. Esses pressupostos políticos direcionados à inclusão advêm de movimentos sociais que lutavam pela inserção de todos os sujeitos à sociedade, inclusive à escola. Diniz (2011) descreve que, desde a segunda metade do século XX

(...) diferentes grupos passaram a manifestar suas formas de ver o mundo (gays, lésbicas, mulheres, crianças, jovens, velhos, *punks*, pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, índios, negros) em contraposição a um modelo hegemônico

que valorizava a homogeneização e uma pretensa igualdade no trato social. Esses grupos, então, estão requerendo da sociedade capitalista a igualdade de direitos em relação aos que se enquadram nos modelos pré-estabelecidos (p. 40).

Destarte, foram os movimentos sociais que requisitaram a criação de políticas, nacionais e internacionais, que reforçam o paradigma da inclusão. Estes movimentos “conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável” (MENDES, 2006, p. 388).

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, é uma política nacional que acentua o direito à educação, com igualdade de condições de acesso e permanência a todos os alunos, contemplando a promoção do “bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 03). Em seu artigo 206, inciso I, a Constituição estabelece a igualdade de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, outro documento nacional, busca garantir o respeito e a contemplação das diferenças culturais no processo de ensino, ressaltando em seu artigo 58 que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, p. 13).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, segundo Facion (2005), são dois amparos legais internacionais que auxiliaram bastante na ampliação das discussões e no avanço de pesquisas sobre a inclusão. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, especificamente, reforça a democratização da educação e equidade, assegurando que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 04). A Declaração de Salamanca também é um marco importante para a inclusão, pois ela reafirma a universalização da educação e a organização das escolas para que todos os alunos atinjam um nível adequado de desenvolvimento (PEREIRA; SANTOS, 2009).

A Declaração de Salamanca surge com o conceito “escola inclusiva”, denotando que a inclusão na escola não se refere apenas aos sujeitos com deficiência, mas a todos. Esse conceito, segundo o documento, parte da perspectiva de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria dos alunos, onde todos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades ou limitações que possam

ter (ONU, 1994). O conceito de escola inclusiva também assume que é dever das escolas regulares criarem estratégias de enfrentamento e incluir a todos: “as crianças com deficiência, as que vivem nas ruas ou que trabalham, as superdotadas, em desvantagem social e as que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (BRASIL, 2008, p. 14).

Sobre a Declaração de Salamanca e seus subsídios para o paradigma da inclusão Facion (2005, p. 187) declara:

Trata-se do mais complexo documento sobre inclusão na educação, em cujos parágrafos fica evidente que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educativas especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isso se coaduna com a filosofia da inclusão na medida que ela não admite exceções: todas as pessoas devem ser incluídas.

No mesmo ano que a Declaração de Salamanca foi promulgada - em 1994 - no Brasil uma política de total retrocesso foi anunciada: a “Política Nacional de Educação Especial” que afirmava que só podiam frequentar as escolas regulares os sujeitos que possuíam condições de seguir e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo de aprendizagem que os alunos “normais” (BRASIL, 1994). Posteriormente, em 1996, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, contrária a essa política de retrocesso, contribui com a fase da inclusão ao assegurar a universalização da educação básica, afirmando que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 24).

Ainda que seja visível o avanço no que corresponde à educação escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais - se compararmos aos outros períodos apresentados - esse documento não nos traz tantos progressos como o aguardado. Isso pode ser notado pelo trecho exposto que traz o conceito *preferencialmente* e que, por isso, elimina a probabilidade de maior ascensão, visto que uma política educacional inclusiva deva fazer uso de conceitos mais contundentes, como: “obrigatoriamente” e “impreterivelmente”.

O Plano Nacional/Decenal de Educação (PNE) de 2001 (2001-2011) demandou a formação de escolas inclusivas que atendessem todas as diferenças e com qualidade. A Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, também de 2001, reforça que compete “às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.01).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, de modo que reivindicou dos sistemas de ensino uma reestruturação para o atendimento dessas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). Para essa Política, os sistemas de ensino necessitam assegurar muito mais do que o acesso às escolas comuns, devem garantir

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em 2011, o Decreto 7611 que trata da educação especial traz algumas diretrizes importantes com relação à educação dos sujeitos público-alvo da educação especial, tais como: a) a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; b) o aprendizado ao longo de toda a vida; c) a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; d) a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; e) a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; f) a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; g) a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e h) o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

O pressuposto da inclusão também é reafirmado pelo Plano Nacional/Decenal de Educação de 2014 (2014-2024), que visa a democratização do atendimento escolar, tendo como uma de suas vinte metas “a universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 23). Para finalizar, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto do Deficiente) foi promulgada com o fim de avançar no exercício ativo da cidadania e na inclusão social das pessoas com alguma deficiência. Este documento trata da acessibilidade física; da utilização de tecnologias assistivas para a promoção da aprendizagem; reforça a remoção de algumas barreiras para a

efetivação da inclusão desses sujeitos; da criação de adaptações e estratégias necessárias para que a criança aprenda e tenha autonomia; dentre outros fatores imprescindíveis para a inclusão.

As políticas descritas acima propõem a democratização da educação com respeito e valorização das diferenças humanas. Também recomendam um trabalho voltado para a concretização da inclusão com a admissão e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares com a consolidação dos seus processos de aprendizagem, visto que incluir não é apenas inserir nas instituições de ensino regular, é também ensinar a todos indistintamente (MANTOAN, 2006).

Embora todas essas políticas públicas contribuam para uma maior aproximação à educação inclusiva não podemos negar que elas sozinhas não efetivam esse processo. Segundo Glat e Nogueira (2003, p. 140), “não basta a promulgação de leis que determinam a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes”. Esses pressupostos políticos devem, a título de exemplo, se materializar em programas e cursos de formação de professores que qualifiquem o trabalho docente na perspectiva de eliminar, gradativamente, a exclusão escolar (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

2.2 Refletindo sobre a Formação Continuada do Docente para a Educação Inclusiva

A presença das diferenças nos espaços escolares tem aumentado continuamente desde as duas últimas décadas do século XX como resultado das políticas de democratização da educação (PEREIRA; SANTOS, 2009), como já destacado. Com esse processo de universalização do ensino, as instituições de ensino regular têm como demanda um trabalho que concretize, de fato, a educação inclusiva de modo que o acesso signifique também a permanência de todos os alunos nesses espaços (MANTOAN; PRIETO, 2006) com uma educação de qualidade que reconheça e valorize as diferenças.

A escola, compreendida como um espaço de desenvolvimento humano, deve se atentar para possibilitar a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento de todos. Para isso, os discentes devem ser considerados de modo integral, tendo seus contextos reais culturais abarcados e trabalhados nessas instituições de ensino. Do mesmo modo, as escolas precisam reconhecer e valorizar as diferenças individuais de seus alunos como fator relevante para o desenvolvimento, de modo a oportunizar uma aprendizagem realmente significativa (MALVÃO; BARCELLOS; FREITAS, 2006).

(...) a escola, legitimada como espaço público por excelência, seria uma das grandes promotoras do desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos (físicos, cognitivos e emocionais), ao possibilitar o surgimento de vários fatores que contribuem para isso, como o estabelecimento de interações, aquisição de conhecimentos, aprender a lidar com a diversidade, e de promover a autonomia de seus atores (PETRONI, 2008, p. 53).

Para prosseguir com essa discussão é preciso que justifiquemos a escolha pelo conceito diferença, no lugar de diversidade, bem como também é necessário que estes dois conceitos - diversidade e diferença - sejam devidamente definidos e distinguidos, visto que muitas vezes são utilizados equivocadamente como sinônimos. A diversidade, para Miskolci (2012), está atrelada à concepção de tolerância, enquanto a diferença se enquadra no conceito de respeito. A tolerância parte da perspectiva de que quem tolera é superior ao outro que é tolerado, e o respeito pressupõe igualdade “porque, quando respeitamos alguém, reconhecemos que a diferença está dada apesar do que pensamos dela, e que ela é tão significativa dentro de um contexto sociológico como qualquer um de seus elementos” (VENCATO, 2014, p. 33).

Optamos pelo uso do conceito diferença por compreender também que a diversidade, empobrecidamente, indica apenas que as diferenças estão postas, enquanto as diferenças são construídas nas relações entre os sujeitos, abarcando a ideia de que essa produção de diferenças é um processo constante no interior da vida social e que se constitui na relação com o outro (VENCATO, 2014). A diferença, segundo Silva (2014, p. 50-51), “pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora”.

De acordo com Vencato (2014), o reconhecimento e a valorização das diferenças contribuem para reforçar uma educação verdadeiramente igualitária e democrática. Assim, uma escola realmente inclusiva implica ser um espaço onde as diferenças são consideradas sem nenhuma depreciação. Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 16) destaca que, para que as escolas sejam realmente inclusivas, “é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

Mantoan (2006) e Marques (2012) nos advertem e reforçam o fato de que a união com as diferenças não significa apenas o ato de tolerar, é também o reconhecimento de que o sujeito se desenvolve e se enriquece na multiplicidade. Sobre os benefícios de se conviver com as diferenças, Paula (2004, p. 50) conta que “(...) a convivência na diversidade humana pode enriquecer nossa existência desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um de nós possui”. Ainda para o autor, precisamos admitir também que o

desenvolvimento integral dos sujeitos se dá, precisamente, por essas diferenças constituídas nas inúmeras relações sociais estabelecidas.

Para Burbules (2008), apesar de a diferença ser uma dificuldade em termos educacionais pelas contendas que ela pode causar, essa categoria também nos traz grandes oportunidades de “explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática” (BURBULES, 2008, p. 160).

A diferença, além de ser um elemento qualitativo das relações sociais, é um fator presente em qualquer espaço social e isso é válido, igualmente, para as escolas que funcionavam antes mesmo das políticas de universalização da educação. As diferenças são inerentes à convivência entre os diversos grupos sociais (VENCATO, 2014). Corroborando essa ideia, Mantoan (2006, p. 09) diz que “os ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais por natureza”. Ou seja, as diferenças sempre existiram nas escolas, as salas de aula sempre foram heterogêneas, porém, com a ampliação do acesso à escola para todos aqueles que antes eram excluídos dela, as diferenças ficaram ainda mais em evidência, fazendo entender, talvez, que anteriormente havia uma homogeneização do espaço escolar.

É importante lembrar que, mesmo que as discussões do processo de educação inclusiva evidenciem também os direitos das pessoas com deficiência (MALVÃO; BARCELLOS; FREITAS, 2006), não estamos compreendendo as diferenças no espaço escolar como característica apenas do aluno com alguma deficiência. Assim sendo, “a educação inclusiva embora tenha sido bandeira da educação especial, não implica em incluir a pessoa com deficiência no sistema regular de ensino. Diz respeito a um sistema educacional que dê respostas educacionais com qualidade ao conjunto das pessoas” (PAULA, 2004, p. 51).

Nesse sentido, a inclusão é ampla, abrangendo todos os alunos que, por condições intelectuais, sociais, culturais, de raça, de gênero, dentre outras, possam vir a ser excluídos da escola. Isso significa que a educação inclusiva abrange as inúmeras diferenças: “as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais” (SANTOS, 2008, p. 14). A reflexão sobre as diferenças, ainda para a autora, é o “pontapé” inicial para as mudanças conceituais e práticas que a escola demanda para se alcançar uma educação de qualidade e para todos, uma vez que, nos dias atuais, essa instituição se constitui como um espaço que acolhe

(...) grupos muito diferentes, tais como: sociais, econômicos, religiosos, culturais, de gênero, étnicos, com necessidades especiais, etc. Além desses grupos, ainda encontramos os que apresentam facilidade para aprender e outros que sofrem para assimilar os conceitos mais simples; alguns que apresentam facilidade para aprender, mas não se interessam, pois não querem nada com nada; outros com dificuldades e se mostram muito interessados; outros com estilos de aprendizagem diferentes; e outros indisciplinados (SANTOS, 2008, p. 15).

Destarte, o entendimento dessas diferenças que compõem as escolas é imprescindível para a educação inclusiva, no entanto não é o suficiente, é preciso abordar essas diferenças, trazê-las mais para perto dos processos de ensino. Portanto, há uma demanda por um trabalho educacional que não só compreenda as diferenças como também as destaque nas tarefas pedagógicas. De acordo com Vencato (2014, p. 29-30), “nosso desafio passa não apenas por reconhecer, mas também por falar sobre a diferença, entendê-la como um princípio estruturante da boa prática pedagógica e deixar de lado a visão de que ela só traz problemas para o interior da escola”.

O trabalho com as diferenças no contexto escolar indica a valorização das inúmeras identidades⁷ dos alunos, fazendo com que eles sintam-se pertencentes àquele espaço e grupo. Faz parte da nossa função enquanto profissionais da educação promover uma escola de qualidade para todos os alunos, de modo que todos eles sejam representados culturalmente (VENCATO, 2014). Nessa perspectiva, a mesma autora sugere um trabalho pedagógico que contemple todos os “marcadores sociais da diferença⁸” - raça, gênero, geração, classe social, sexualidade, religião... - que estime os conhecimentos dos diferentes grupos sociais e culturais que constituem a comunidade na qual a escola pertence.

Nesse contexto, as instituições de ensino, assim como todas as instituições sociais, não podem abdicar do trabalho de incluir a todos, elas precisam “estar em constante transformação, revendo suas ações pedagógicas, adaptando-se aos novos tempos para sempre somar e nunca excluir” (FIGUEIRA, 2011, p. 81). Não podemos mais tratar uma turma de alunos como se fosse homogênea, é preciso reconhecer sua heterogeneidade e admitir que trabalhamos com alunos reais e não ideais. Como corrobora Facion (2005), as escolas precisam saber lidar com

⁷ A identidade, de acordo com Silva (2014, p. 74), “é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou homossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. Esse conceito assim concebido parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’); em contraposição ao conceito de identidade, a “diferença” é aquilo que o outro é (SILVA, 2014). Identidade e diferença não são conceitos sinônimos, mas um depende do outro. De acordo com Silva (2014, p. 75-76), a diferença é como um produto proveniente da identidade, assim, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”.

⁸ Os marcadores sociais da diferença se referem à articulação dos diferentes pertencimentos sociais de um sujeito e de como esses marcadores produzem lugares diversos, socialmente falando, dependendo dos níveis de participação na vida social (VENCATO, 2014).

todos os alunos, até mesmo com aqueles que se distanciam de um padrão pré-estabelecido. “Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças - culturais, sociais, étnicas - nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2006, p. 15).

São vários os desafios que a educação inclusiva apresenta às instituições de ensino. Facion (2005, p. 168) ressalta que a valorização das diferenças humanas “requer emergencialmente uma nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, que demanda uma multiplicidade de respostas educativas coerentes com as necessidades diversas dos alunos”. Esse autor também assegura que uma educação inclusiva exige das escolas e dos seus professores uma preparação pedagógica, científica e cultural para assumir novos valores profissionais que considerem e valorizem, efetivamente, as singularidades dos discentes. Deste modo, os desafios para as escolas são muitos, entretanto, o sistema educacional como um todo também tem muito trabalho a ser feito para efetivar a educação inclusiva:

A inclusão estabelece, para o sistema educacional, vários desafios: conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar o alunado; investimento sério na preparação continuada da equipe escolar; preparação de pessoas especializadas no tema, em nível de graduação e pós-graduação para prestar apoio aos professores generalistas; formação de mestres e doutores, de docentes formadores de professores e outros profissionais para o atendimento educacional e para o desenvolvimento de pesquisas que possam subsidiar a ação educativa empreendida; estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino adequados a este alunado; adaptação de currículos para atender às necessidades e especificidades dos alunos em classes regulares; envolvimento de pais e pessoas da comunidade ampla nesse processo (FACION, 2005, p. 191).

Todos os desafios a serem enfrentados para a consolidação da educação inclusiva são de responsabilidade de todos os profissionais que trabalham nas escolas, isto é, não é de única responsabilidade do docente, uma vez que o trabalho de inclusão corresponde à tentativa de adaptar todo o espaço de ensino para receber as diferenças de todos os discentes, independentemente de suas especificidades (KASSAR, 2006). Desse modo, como a formação de uma escola inclusiva é dever de todos os profissionais da educação, todos eles necessitam de um aprimoramento de suas formações, até porque, como comenta Facion (2005), seria simplista pensar que o despreparo para esse processo inclusivo é apenas do professor, pois a inaptidão tem sido de toda a instituição de ensino.

Assim, tais profissionais precisam de apoio em forma de qualificação profissional para serem devidamente preparados para o enfrentamento dos desafios que o processo de educação inclusiva estabelece. De acordo com Facion (2005, p. 166), a “apropriação de conhecimentos, proporcionará a esses profissionais, condições de se posicionarem e atuarem com

responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática”. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional deve ser um dos maiores objetivos a ser alcançado na efetivação da inclusão de todos (MALVÃO; BARCELLOS; FREITAS, 2006).

A própria Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão de 2001, já destacada, é clara ao definir as especificidades necessárias às equipes de profissionais envolvidos no processo inclusivo. As competências direcionadas aos professores regentes/capacitados, por exemplo, são diferentes das competências incumbidas aos professores especializados. Cabe aos professores capacitados/regentes: a) perceber as necessidades educacionais dos seus alunos; b) flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado a estas necessidades; c) avaliar a eficácia do processo educativo; e d) atuar em equipe com o professor especializado. Em relação às atribuições exigidas aos professores especializados, essa Resolução traz: a) implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização; b) adaptar o currículo; c) efetuar procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas; e d) auxiliar o professor da classe comum na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa diferenciação das funções do professor capacitado e do professor especializado nos mostra não apenas a importância da relação profissional a ser estabelecida entre esses docentes nas escolas, como também deixa claro que a demanda da atuação pedagógica é também, em sua essência, de responsabilidade do professor da sala de aula regular - professor regente - o que vem a demandar a estruturação de metodologias, ações e atividades que contemplem todas as diferenças e as especificidades dos alunos em questão.

Sendo assim, há a necessidade de repensar e aprimorar a formação de todos os profissionais que atuam nas escolas. Todavia, são os professores que lidam diretamente com os alunos em sala de aula, por isso, destacamos aqui a necessidade dos docentes, em especial, terem “a oportunidade de estudar e adquirir experiências, tanto práticas quanto teóricas, para (re)conhecer seu aluno como sujeito da aprendizagem e saber agir de forma adequada a garantir seu desenvolvimento” (RODRIGUES, 2014, p. 16-17).

Para Facion (2005), o professor é constantemente desafiado em seus contextos de trabalho e a educação inclusiva vem para ampliar ainda mais esses desafios. A inclusão vem exigindo desses profissionais formações mais qualificadas que tragam pensamentos críticos e humanos, de modo que esses docentes tenham condições de reconhecer seus alunos como sujeitos singulares e aptos à aprendizagem. Para tanto, a formação docente, de acordo com Silva (2009), é um dos elementos indispensáveis para a implementação da inclusão. Sobre essa demanda por melhoria da formação dos professores, Facion (2005, p. 157) destaca que “sem

essa preocupação, não importa qual seja o modelo funcional aplicado, se quem o recebe não está qualificado para tal, os resultados serão desastrosos”.

A precária formação docente, inicial e contínua, que não prepara o professor para o atendimento das diferenças no contexto escolar o deixa com sentimentos de medo e insegurança para enfrentar determinada realidade (PAULA, 2004; SILVA, 2009). No que diz respeito a esses sentimentos, Paula (2004, p. 48) reitera que “o medo do novo, do desconhecido nos educadores tem origem na formação acadêmica a qual não os habilitou para o trabalho com a diversidade, nem tão pouco o engenheiro que projetou um prédio sem rampas, e demais profissões que não previram uma sociedade para todos”. Quanto a esses sentimentos negativos que permeiam a ação docente no que se refere à educação inclusiva, Facion (2005) assegura que o despreparo dos professores não envolve apenas o ato pedagógico como também suas crenças, valores e sentimentos.

Segundo Moreira (2011), a limitação da formação inicial e continuada dos professores resulta na dificuldade do professor de efetivar, especialmente, os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos setores populares, fator que, segundo ele, colabora para o aumento da evasão e da repetência. Gomes (2005) também menciona em seu trabalho a necessidade de os profissionais da educação saberem lidar com os alunos de baixa renda. Segundo esse autor, a educação deve ter como fim a criação de “uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam” (GOMES, 2005, p. 282). Discussões estas que também são lançadas por Libâneo (2010), que igualmente alerta para a diferenciação dos processos de ensino entre os alunos de alta e baixa renda e aponta a existência de uma dualidade no ensino, em que há a escola do rico conhecimento para a classe dominante e a escola do pobre conhecimento para a camada popular.

Meira (1998) e Moreira (2011) afirmam que a descrença no potencial de aprendizagem do discente também favorece o fracasso deste aluno. Ao esperar pouco ou quase nada do seu aluno, o professor permite que essa baixa expectativa interfira no seu próprio trabalho, ou seja, o docente espera menos e trabalha menos e o resultado, provavelmente, será inferior também.

A atitude do professor de primeiro e segundo graus em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno. Entretanto, seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse aluno, procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita (MOREIRA, 2011, p. 41-42).

Sobre a demanda por uma qualificação dos professores, Rodrigues (2015, p. 75) garante que “a formação docente é determinante na atuação dos professores em salas de aula tão diversificadas”. Desse modo, a formação docente continuada é um dos elementos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, porém, reforçando que a responsabilidade é de toda a comunidade escolar⁹, Petroni (2008, p. 62) certifica que “a formação continuada não se limita apenas ao professor, mas a todos que se envolvem no contexto da escola/educação”.

Os diferentes processos de aprendizagem que compõem as salas de aula demandam do professor um trabalho diferenciado que atenda essas singularidades. Para isso, Mantoan (2006); Mantoan e Prieto (2006); Santos (2008); Diniz (2011) e Gomes (2012) alertam para a reconsideração do modelo educacional que prevalece hoje nos espaços educacionais na tentativa de refazê-lo para efetivar a educação inclusiva. O paradigma vigente não considera a diferença e, concomitantemente, não percebe que é necessário trabalhar a partir dessas diferenças dos alunos, dando-lhes oportunidades de aprendizagem por meio de práticas e estratégias diversificadas¹⁰ que abarquem todos os processos de aprendizagem e suas especificidades. Assim, “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2006, p. 14).

É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 135-136).

A falta de recursos didáticos, a ausência de metodologias diversificadas que atendam as diferenças dos processos de aprendizagem, a falta de adaptação das estruturas físicas - acessibilidade - e, em especial, a precária formação docente inicial e continuada que não contemplam as demandas dos professores que atuam com esses discentes são os desafios centrais a serem superados para a implementação da educação inclusiva. Sobre isso Glat; Pletsch e Fontes (2007, p. 344) dizem que a educação inclusiva demanda que a escola invista na formação de seus professores, bem como de toda a equipe, e reveja “as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar

⁹ É importante destacar que “comunidade escolar” diz respeito a toda comunidade social da escola e não apenas aos alunos, professores, gestores e demais funcionários da instituição de ensino. Portanto, os pais/responsáveis pelos alunos fazem parte dessa comunidade escolar.

¹⁰ Essa mesma necessidade foi destacada no Trabalho de Conclusão de Curso da autora, intitulado “Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita da Criança com Paralisia Cerebral”.

e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino”.

De acordo com Silva (2015), a educação inclusiva demanda um trabalho pedagógico diferenciado, com a utilização de material didático diversificado que atenda todas as diferenças em sala de aula. Essa mesma autora destaca a importância de adaptações das estruturas físicas (rampas, mobiliárias) das escolas para que todos os alunos com a devida acessibilidade tenham autonomia. No que diz respeito às metodologias de ensino, Rodrigues (2014) também afirma que os professores precisam criar diferentes métodos e estratégias de ensino que efetivem a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. A autora ainda enfatiza a necessidade de se criar programas e cursos de formação docente (inicial e continuada) de modo que “cumpram a função de prepará-los para contribuir com a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas condições intelectuais, físicas, morais, financeiras, psicológicas, sociais etc” (RODRIGUES, 2014, p. 20).

Gatti (2003) critica o fato de alguns trabalhos de formação continuada docente e em exercício partirem de uma concepção limitada de desenvolvimento profissional ao enfatizarem as informações e os conteúdos a serem assimilados pelos professores como autossuficientes para alcançar transformações conceituais e práticas no âmbito educacional. Facion (2005) também condena esse modelo de qualificação docente ao descrever que, há muito tempo, a formação de professores vem sendo pensada e elaborada a partir de um ponto de vista puramente racional e técnico, e que, portanto, o processo de ensino não deve se restringir à transmissão de conteúdos.

Contreras (2002), em seu livro “A autonomia de professores”, discute a racionalidade a partir de três pontos de vista: a racionalidade técnica; a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A racionalidade técnica compreende a docência como um exercício meramente instrumental, voltado apenas para a aplicação de teorias e métodos. Para Almeida (2001), esse modelo de racionalidade técnica, que é baseado no positivismo, pressupõe a dominação do conhecimento teórico sobre os saberes práticos.

Diniz (2011, p. 42) assegura que “o modelo da racionalidade técnica que vigorou por muito tempo na formação docente não era e não é capaz de considerar a existência de sujeitos em sua particularidade, nem a dos(as) formadores(as) nem a dos(as) alunos(as) que hoje frequentam as escolas”. Logo, precisamos nos libertar de um modelo de educação que desconsidera as individualidades para que formemos, de fato, uma escola inclusiva onde todos são compreendidos como sujeitos ativos, singulares e instituídos por uma realidade cultural, um

padrão educacional que perceba as diferenças dos alunos como elementos favoráveis para a aprendizagem de seus pares.

Já a racionalidade prática compreende o professor como um profissional reflexivo, que investiga constantemente a sua própria prática, de modo a adequá-la às necessidades dos seus alunos. “Esse processo de reflexão não deve ser entendido como sendo independente do conteúdo e do contexto, mas como um processo que acolhe não apenas as experiências práticas, como também valores, afetos, interesses sociais e políticos” (ALMEIDA, 2001, p. 18).

A racionalidade crítica, por sua vez, é um processo baseado na compreensão crítica de fatores culturais, sociais, políticos, etc. que interferem na vida dos sujeitos, atores da educação, de modo a criar projetos que possibilitam a transformação desses sujeitos e das instituições educacionais e sociais (SCHÄFER; OSTERMANN, 2013). O professor que se baseia na racionalidade crítica busca solucionar os problemas a partir de uma prática intelectual crítica e que “juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (CONTRERAS, 2002, p.158). Uma racionalidade crítica é, nesse sentido, indispensável para o trabalho do professor, uma vez que auxilia numa organização do que é ser professor, de como se constrói práticas pedagógicas inclusivas (ou menos excludentes) e de como essas práticas se efetivam na relação com a comunidade em que a escola pertence.

Ainda no que concerne à qualificação dos professores, Gatti (2003) adverte para um trabalho formativo que considere os docentes como sujeitos inseridos num contexto social e que reconheça que essa inserção resulta no compartilhamento de valores, conhecimentos, ações, aspectos culturais em geral que influenciam no pensar e fazer docente:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Nóvoa (1992, p. 13) reforça essa concepção ao afirmar que formação não é, por si só, acúmulo de conhecimentos, e sim “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Em outras palavras, o trabalho de formação continuada docente precisa ser pensado e elaborado a partir dos professores, de seus contextos culturais e de trabalho, uma vez que é para suprir suas dificuldades que essas qualificações profissionais são ou deveriam ser formadas.

Em vista disso, Nóvoa (1992) e Gatti (2003) compartilham em suas discussões a concepção de que há desafios da formação docente que devem ser repensados nos cursos e programas de formação continuada e em exercício. Citam, especialmente, a demanda por interações entre os aspectos pessoais, culturais e profissionais de modo que os docentes apropriem-se dos seus processos de formação, dando-lhes “um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p 13). Isso significa que, realmente, “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER, 1989; BALL; GOODSON, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 14).

Outras críticas no que se refere à formação docente (inicial e continuada) também são apontadas por Nóvoa (2009). A principal delas é o afastamento que essas qualificações têm da profissão docente, de suas rotinas e culturas profissionais. Ao enfatizar essa carência na formação dos professores, esse estudioso sugere uma formação construída ao longo da profissão, dentro dos espaços de trabalho. Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 29) destaca que é preciso “devolver a formação de professores aos professores” e isso “pressupõe que os professores terão sido afastados dos programas de formação”. Isso significa que a formação docente precisa ser elaborada e executada com o auxílio dos próprios professores *em* formação, que possuem demandas e experiências que podem enriquecer essa qualificação. Ou seja, é necessário ouvir, de fato, os professores.

Outro fator importante para destacarmos nesta dissertação é a necessidade de o professor também ser incluído no espaço escolar. Partimos da concepção, outrora, de que, se o docente não for incluído com boas condições de trabalho, com formação continuada que o considere um sujeito ativo e pensante, com o desenvolvimento de um trabalho em equipe, com valorização e respeito, ele não terá condições de incluir seus discentes. A ação de incluir o outro, nesse sentido, pressupõe um sujeito igualmente incluído. A implantação de uma escola inclusiva só é efetiva, nessa perspectiva, se seus profissionais e alunos forem, de fato, incluídos.

Para que um aluno com necessidades especiais seja incluído, é necessário que seus professores rompam momentaneamente algumas representações e se voltem para os alunos que permanecem à margem do processo educacional, mesmo dentro da escola. Mas, antes ainda, seria preciso que a instituição fizesse o mesmo em relação aos professores, que também deveriam ser incluídos no processo, pois só dessa forma a identificação desses profissionais com a proposta de inclusão seria possível (GOMES; SOUZA, 2012, p. 596).

2.3 Psicologia Histórico Cultural: possibilidades de novos significados e sentidos à educação inclusiva

A Psicologia Histórico Cultural (PHC) criada por Lev¹¹ Semenovitch Vygotsky¹², ao explorar o desenvolvimento humano, oferece importantes subsídios para o contexto educacional, especialmente no que se refere à formação continuada e em exercício dos professores ao fornecer condições para que os docentes compreendam seus alunos de forma concreta “reconhecendo-os como síntese de múltiplas determinações biológicas, históricas e sociais superando, desta forma, as visões naturalizantes e positivistas acerca da criança” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 50). Para essa teoria, “o papel da escola é o de prover aos sujeitos a apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental e de torná-los aptos à reorganização crítica dessa cultura” (LIBÂNEO, 2010, p. 13).

O entendimento que se tinha sobre o desenvolvimento humano até meados da década de 20 era restrito à compreensão da mente ou do corpo, isoladamente. Ao compreender o sujeito, seu objeto de estudo, de forma fragmentada, a psicologia não tinha condições de explicá-lo plenamente. Essa concepção, segundo Lucci (2006), gerou uma crise, a crise da psicologia, ao reforçar o dualismo entre corpo/mente, natureza/cultura, razão/emoção, dentre outros, e não esclarecer, cientificamente, o surgimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS's). Nesse sentido, “a psicologia veio tratando no último século de encontrar uma solução única para a dupla polaridade, ou alternativa, entre a faceta biológica e a cultural, que é a de dar

¹¹ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, Bielo-Rússia, em 05 de novembro de 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934, com 37 anos. Graduou-se em direito, história e filosofia (VAN DER VEER, 2014) e viveu num período histórico de muito tumulto, durante a Revolução Soviética. Mesmo não tendo a psicologia como formação acadêmica, Vygotsky foi e ainda é considerado um dos maiores psicólogos do século XX (IVIC, 2010). Ao iniciar seus estudos sobre a crise da psicologia, empenhou-se na construção de uma nova psicologia, que, embarcando no contexto social do momento, buscava uma reconstrução da concepção de homem e de sociedade. Sobre Vygotsky, Van Der Veer (2014, s/p) afirma que, “desde o início de sua vida profissional, ele havia considerado o desenvolvimento de uma nova ciência do homem como sua causa, uma causa que levou extremamente a sério e à qual dedicou toda a sua energia”.

¹² Considerando as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo (Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras) a forma usual neste trabalho será VYGOTSKY, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

uma resposta que seja válida ao mesmo tempo nos dois níveis: material ou ‘natural’ e mental ou humano” (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996, p. 80).

Essa crise definiu o nascimento da Psicologia Histórico Cultural dos fenômenos psicológicos que tem como premissa “o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas” (LIBÂNEO, 2004, p. 04). Isso significa que o desenvolvimento, segundo essa teoria, é resultante dos processos de interação e mediação entre os sujeitos, aonde há a apropriação da experiência sociocultural e que, conseqüentemente, “o psiquismo humano é histórico e cultural” (DUARTE, 2013, p. 22).

A crise da psicologia, sustentada por abordagens dicotômicas de compreensão do desenvolvimento humano, abarcava basicamente três objetos de estudo de três correntes teóricas distintas: o consciente pela psicologia introspectiva, o comportamento pelo *behaviorismo* e o inconsciente pela psicanálise (LUCCI, 2006; FRIEDRICH, 2011). De tal modo, “cada uma das correntes existentes na época desenvolvia seus próprios conceitos e métodos, frequentemente em oposição aos outros, o que teve como consequência a descoberta de dados muito heterogêneos e de leis extremamente divergentes” (FRIEDRICH, 2011, p. 08).

Nesse sentido, “a existência de várias escolas psicológicas dava origem a uma luta não entre tendências dentro de uma mesma ciência, mas entre ciências distintas, que se excluíam mutuamente” (LORDELO, 2011, p. 541). A psicologia, portanto, demandava uma unidade de modo que os resultados de seus estudos fossem compartilhados entre os membros dessa disciplina, ampliando os conhecimentos da mesma, assim como nas outras ciências. Outra crítica, dessa mesma conjuntura, que justificava a crise da psicologia, era a desvalorização da “natureza social e histórica dos fenômenos psíquicos” (ROMANELLI, 2011, p. 203).

(...) o problema da psicologia da sua época deve-se ao uso inadequado da metodologia, ou seja, a crise da psicologia é devido ao uso de uma metodologia que toma o seu objeto de pesquisa, neste caso, o ser humano, na forma fragmentada, dividida, imparcial, etc., e não de forma de unidade dialética, indo até a própria essência do ser humano (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 30).

Nesse contexto, visando uma uniformidade nos estudos do desenvolvimento humano, Vygotsky propôs uma teoria que ponderasse tanto os aspectos naturais, biológicos, quanto os históricos em oposição às divisões das correntes psicológicas que valorizavam apenas aquilo que é interno (consciente e inconsciente) ou externo (comportamento) ao sujeito. Buscava, deste modo, superar qualquer forma de oposição com relação ao desenvolvimento (GOUVÊA;

GERKEN, 2011), percebendo a necessidade de estudar o ser humano de forma integral e não mais decomposta.

Sendo um autor contrário às dicotomias, se contrapunha às desarmonias entre: indivíduo/sociedade; objetivo/subjetivo; biológico/social; razão/emoção; concreto/abstrato etc. De tal modo, sua teoria incide sobre a ideia de que “a tarefa fundamental da psicologia consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (VYGOTSKY, 1996, p. 149). Destarte, foi por compreender que as correntes teóricas da época não esclareciam, de fato, a origem das FPS's, e, na tentativa de ultrapassar essa crise da psicologia, que Vygotsky propôs a PHC sobre a origem e a natureza social desses processos psíquicos (LUCCI, 2006).

A Psicologia Histórico Cultural, nesse sentido, “se fundamenta numa perspectiva monista e no pressuposto de um psiquismo que tem como fonte para o seu desenvolvimento os processos históricos e culturais” (ROMANELLI, 2011, p. 206). Logo, ao reforçar a determinação sócio-histórica para o desenvolvimento das funções mentais superiores, essa teoria parte da perspectiva de que são os fatores históricos, sociais e culturais - ou seja, externos ao sujeito - que potencializam o desenvolvimento humano.

Dentre os objetivos teóricos e metodológicos adotados por essa teoria, o mais importante deles foi o de compreender como se configurava o processo de desenvolvimento humano, entendendo-o como um processo que demanda tanto aspectos biológicos quanto sociais. Ou seja, a sociedade, a cultura e as interações são fatores de extrema relevância para a realização desse processo (RABELLO; PASSOS, 2011). Vygotsky apresenta, nesse sentido, uma dimensão histórica e cultural ao processo de construção do conhecimento (FACION, 2005).

Na tentativa de compreender o desenvolvimento humano de forma integral, Vygotsky não estudava apenas o desenvolvimento do nascimento à fase adulta do sujeito, também buscou explorar o desenvolvimento da espécie humana como um todo. A ontogênese, que estuda o desenvolvimento do indivíduo, trata da transição das Funções Psicológicas Elementares (FPE's) em funções superiores, enquanto a filogênese estuda a evolução do homem enquanto ser humano. “En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien artificiales. En la ontogénesis, el sistema de la actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por el uno como por el otro” (VYGOTSKY, 1931, p. 23).

A filogênese, ao estudar o desenvolvimento da espécie, compreende e explora as relações entre o ser humano e seus ancestrais (GOUVÊA; GERKEN, 2011). E a ontogênese,

ao tratar do desenvolvimento do sujeito, apresenta seu caminho da infância à fase adulta. Entre as duas formas de se desvendar o desenvolvimento humano, a dissertação aqui apresentada enfatiza, sobretudo, o estudo das funções psicológicas superiores, ou seja, a ontogênese:

Toda história da ontogênese das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, foi construída a partir das interações e comunicações estabelecidas com outros sujeitos e com o mundo dos objetos materiais e simbólicos criados pelo próprio homem, fato que reafirma a importância da historicidade do desenvolvimento cultural como ponto fundamental no processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento do homem (VIOTTO FILHO, 2007, p. 57).

Ao estudar o nascimento e o desenvolvimento das funções mentais superiores a partir das relações sociais, a Psicologia Histórico Cultural, com uma base filosófica no materialismo histórico e dialético (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011; ROMANELLI, 2011), busca abranger as relações dialéticas dos processos do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo dinâmico entre a natureza e o social (GONZÁLEZ; MELLO, 2014). Essa fundamentação defende que a realidade (material) é transformada historicamente (histórico) pelo sujeito, do mesmo modo que este é transformado por essa realidade (dialético). Destarte, “o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96).

Esse embasamento filosófico defende que o ser humano se desenvolve ao transformar a natureza de acordo com as suas necessidades, ou seja, ao trabalhar. “Nesse sentido, o materialismo considera que na sociedade tudo está ligado à natureza, visto que o homem age sobre ela para produzir seus materiais de consumo” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 94-95). Ainda para esses autores, a dialética pode ser definida como o estudo das alterações que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade ao longo do tempo. Além disso, essa categoria conceitual contribui para a superação das dicotomias (PIRES, 1997).

Ao versar sobre a Psicologia Histórico Cultural e sua base materialista histórica e dialética, Duarte (2013, p. 26) assegura que Vygotsky criou “(...) uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.” Percebe-se que, contrário aos pressupostos biologicistas, Vygotsky desloca o foco do entendimento do desenvolvimento humano da ordem do biológico para a ordem do social (SIRGADO, 2000). Desse modo, a PHC está baseada “nas atividades mediadas, de índole social e cultural, como

elementos determinantes no desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico e dialético de Marx" (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 19).

O estudioso russo criou, então, “uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo histórico e dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente” (LUCCI, 2006, p. 04). Para sua teoria, as funções mentais superiores se desenvolvem a partir das relações sociais, uma vez que esses processos psíquicos são considerados a internalização das relações dos sujeitos (SIRGADO, 2000).

Destarte, Vygotsky

(...) buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que abarcasse o psiquismo humano, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético de Marx. Uma preocupação inicial nessa busca era a de estabelecer interlocução com os psicólogos russos da época demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade dialética. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação do Psiquismo) por meio da aquisição da experiência social e cultural (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 30).

O desenvolvimento, para Vygotsky (1998), está baseado na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. O histórico e o social são duas categorias indispensáveis para a compreensão do desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico Cultural, uma vez que esse desenvolvimento só é possível a partir de um processo que abarque ambos os elementos. Reelaborando a compreensão naturalista do desenvolvimento humano, Vygotsky reforça a condição sócio-histórica para a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, são essas duas condições do sujeito que potencializam (ou não) o seu desenvolvimento.

O histórico é entendido por Vygotsky de duas formas: de um modo geral, como uma abordagem dialética dos fatos e, de um modo mais específico, como a história da humanidade (SIRGADO, 2000). Ainda segundo Sirgado (2000), é o caráter histórico que distingue a teoria de Vygotsky das outras teorias do desenvolvimento humano. O social, por sua vez, “pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural” (SIRGADO, 2000, p. 47). Essa categoria corresponde às experiências vivenciadas e internalizadas pelos sujeitos que podem determinar as funções psicológicas superiores, uma vez que o nascimento desses processos psíquicos depende da qualidade das relações sociais.

Nesse sentido, Gouvêa e Gerken (2011, p. 128) destacam que “(...) as atividades humanas mudam historicamente na conexão com a transformação das condições materiais de existência, a natureza humana constitui não uma categoria fixa que pode ser descrita numa perspectiva universalista, mas uma categoria em permanente movimento e transformação”. A atividade, considerada a essência do homem (LEONTIEV apud VIOTTO FILHO, 2007), é a transformação da natureza pelo sujeito, o trabalho. É pelo trabalho que o homem modifica a natureza e se constitui enquanto homem, uma vez que “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O homem, para esse mesmo autor, nasce como qualquer outro animal e se torna homem ao transformar a natureza. Isto é, a essência do homem não nasce com ele, ela se constitui com a sua formação. Portanto, a existência do homem é produto do trabalho e “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p. 154).

E é nessa constante transformação da natureza e formação humana que a cultura é construída e o homem é humanizado. "Ontologicamente o ser humano escreve a sua história por meio das atividades que realiza. O ser humano se humaniza por meio da sua atividade quando transforma a natureza e, como consequência disto, cria a cultura" (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 21). A humanização, dessa forma, é um processo constante de apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

O homem, portanto, é um ser social e sua essência, formação e distinção da natureza, devem-se pelo trabalho da capacidade de produzir suas necessidades e de dar continuidade à sua cultura, de ter acesso aos valores que humanizam o homem e o faz ser um cidadão de direitos e deveres, e conhecedor do mundo em que vive. Nesse sentido, pode-se concluir, juntamente com Alvarez e Del Río (1996, p. 80) que “o fato humano não está garantido por nossa herança genética, por nossa ‘certidão de nascimento’”.

Ao estudar o desenvolvimento humano, a partir da Psicologia Histórico Cultural, é importante apresentar a concepção de humano para Vygotsky. O autor considera o ser humano como um ser social, cujo desenvolvimento é determinado pela atividade que o conecta a natureza (MARTINS, 2011). É “um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo” (AGUIAR, 2006, p. 11).

Essa compreensão de ser humano está atrelada às interações sociais, visto que, como destaca Facion (2005, p. 172), Vygotsky “não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações, mas sim como um ser atuante, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno”. De tal modo, o desenvolvimento é compreendido como um produto do processo de mediação que incide na internalização de fatores externos ao indivíduo por meio das relações sociais estabelecidas com os outros sujeitos.

Em outras palavras, o desenvolvimento humano é resultado da mediação que se constitui na interiorização das relações sociais. O desenvolvimento, nesse sentido, é influenciado pela condição histórica, social e cultural dos sujeitos, sendo, este processo, totalmente dependente do outro¹³. Como descreve Facion (2005, p. 171), “por maior que seja o potencial hereditário do indivíduo, ele não existe por si só; como da mesma forma, o objeto de conhecimento é incapaz de manifestar suas características, sem a presença do sujeito para reconhecê-las”. Ou seja, o desenvolvimento não depende apenas do próprio sujeito, o outro é condição para a sua efetivação.

O conceito de mediação, para Vygotsky (1998), é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano. A mediação é realizada pelo outro onde há a internalização de signos (instrumentos e ferramentas) que possibilitam a aprendizagem e, sucessivamente, o desenvolvimento dos sujeitos. Os instrumentos e as ferramentas mediam a ação do sujeito sobre o objeto, enquanto os signos regulam toda essa ação externa sobre o psiquismo. A respeito disso, Vygotsky (1998, p. 09) destaca que “o homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito”.

Os signos, abarcando as ferramentas e os instrumentos, são produções artificiais criadas pelo ser humano para auxiliar no controle de seu próprio comportamento, suas ações. Portanto,

Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta - propia o ajena - es un signo (VYGOTSKY, 1931, p. 53).

¹³ O “outro” na teoria de Vygotsky se refere à outra pessoa que se relaciona com o sujeito nas interações sociais. “O caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural” (PINO, 2005, p. 59). “Vygotsky refere-se a esse ‘outro’ como elemento importante na constituição da subjetividade” (AGUIAR, 2006, p. 80). Em outras palavras, o outro é condição para o desenvolvimento do sujeito, é um instrumento social.

Os instrumentos de mediação, segundo Baquero (1998), são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico global: “O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos processos psicológicos superiores, pode ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos” (BAQUERO, 1998, p. 36). A natureza mediada diz respeito à consciência humana na relação da atividade intelectual com a atividade social, com o auxílio dos instrumentos de produção e os instrumentos psicológicos (BALDISSIN, 2005).

A mediação, como se refere Nascimento (2014, p. 07), “é um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens”. Assim, no contexto da Psicologia Histórico Cultural, a mediação é caracterizada pelas relações sociais com o outro e com os signos que determinam o desenvolvimento dos sujeitos. Logo, é “um processo de vir-a-ser no desenvolvimento intelectual, que se beneficia da criação e emprego de estímulos artificiais pelo próprio homem” (NASCIMENTO, 2014, p. 189). Há, aqui, uma dupla mediação: do outro e dos signos, visto que não há o outro sem o signo e o signo não existe sem o outro.

Como a mediação corresponde à interação social com o outro e os signos, ela também é constituída pela internalização desses signos que, inicialmente são sociais e, depois de internalizados, se tornam individuais (MARTINS, 2011). De tal modo, os processos inter e intrapsíquicos fazem parte do processo do desenvolvimento, de maneira que o interpessoal se refere ao momento em que os signos estão sendo compartilhados socialmente entre o sujeito e o outro e intrapsíquico quando os signos são internalizados. Isso significa que um processo interpessoal, externo, se transforma em outro intrapessoal, interno (CENCI, 2012). A partir desse contexto, Alvarez e Del Río (1996, p. 84) acreditam que “nossos sistemas de pensamento seriam fruto da internalização de processos mediadores desenvolvidos por e em nossa cultura”.

A internalização, no que lhe diz respeito, é o processo que ocorre por meio da apropriação dos signos que são, segundo Vygotsky (2001), os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. Quanto a isso, Vygotsky reafirma que a internalização de signos é fator essencial para a defesa da compreensão do psiquismo como constituído socialmente (MARTINS, 2011). “A internalização ocorre como decorrência de processos socialmente mediados. É preciso ressaltar ainda que a ‘transformação’ da mediação social para mediação interna, psíquica, não ocorre automaticamente, é resultado de uma série de acontecimentos evolutivos” (CENCI, 2012, p. 90).

A mediação, de acordo com Martins (2011), sintetiza as relações que conduzem os signos, os sujeitos que os internalizam na relação e as alterações/transformações que essa interiorização acarreta nas funções mentais preexistentes. A mediação, portanto, é constituída pela internalização que é caracterizada pelo uso de signos, como a linguagem, que, depois de interiorizados, podem levar à aprendizagem e ao desenvolvimento, isto é, à elevação das funções mentais básicas em funções mentais superiores.

Ao nascer, o ser humano possui apenas as funções psicológicas elementares. Na convivência com o meio social e cultural, a criança vai aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo as funções psicológicas superiores. A mediação, nesse sentido, é um processo recursivo da relação estabelecida entre as dimensões biológicas e sociais, no qual os elementos intersíquicos, externos, se constituem em unidades intrapsíquicas, internas, como fundantes para as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998), ou seja, para o desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento é fruto da internalização de formas culturais de comportamento que dão origem às funções psicológicas superiores.

As funções mentais elementares, básicas, são as funções psicológicas naturais, que nascem com os animais e com o ser humano, tais como a atenção involuntária, a memória involuntária e os reflexos. As funções psicológicas superiores, por sua vez, são funções mentais mais sofisticadas adquiridas nas relações sociais, como a atenção voluntária, a memória voluntária e a capacidade de abstração. Esses últimos processos psíquicos são funções mentais genéticas e funcionalmente mais complexas, que diferenciam os seres humanos dos animais, ou seja, são processos tipicamente humanos. Enquanto as FPE's são de origem natural, biológica, as funções psíquicas superiores são de origem sociocultural, isto é, elas se desenvolvem a partir da interação social.

(...) os processos psicológicos naturais são reestruturados, com a aparição dos superiores e passam a ser controlados por eles: surge uma atenção consciente e mediada, uma memória voluntária e mediada (eu gero os próprios estímulos que atenderei). (...) A transmissão destas funções, dos adultos que já as possuem para os novos indivíduos em desenvolvimento, é produzida mediante a atividade ou interatividade entre a criança e os outros (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996, p. 82).

As funções mentais superiores “(...) são o testemunho dos processos que permitiram ao ser humano sair da condição estritamente animal e avançar no sentido de construção de sua história” (GOUVÊA; GERKEN, 2011, p. 132). Isso ocorre porque, como já mencionado, os animais apresentam as funções psicológicas elementares, assim como as crianças ao nascer; no entanto, ao longo da vida, a partir das relações sociais, esses processos psíquicos se

transformam em funções mentais mais elaboradas que permitem que os sujeitos regulem seus comportamentos, tenham domínio de conduta. Dessa forma, “em sua evolução, o homem defronta-se com as leis naturais e separa-se efetivamente das mesmas, edificando no seu interior um mundo ampliado em vivências autobiográficas e histórico-cultural” (BALDISSIN, 2005, p. 235).

2.3.1 Significados e Sentidos: aportes para uma formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva

Os processos de mediação e internalização que resultam na aprendizagem e, posteriormente, no desenvolvimento dos sujeitos são característicos do espaço escolar, uma vez que toda instituição de ensino é (ou deveria ser) um espaço próprio de desenvolvimento humano (MARTINS, 2011). Como o desenvolvimento é caracterizado pela transição das funções mentais básicas em funções mentais mais sofisticadas, é nessa via que os cursos e programas de formação continuada docente devem trabalhar. Ou seja, devem ser criadas mediações que possibilitam e qualificam o desenvolvimento desses processos psíquicos superiores. Isso significa que, de acordo com a Psicologia Histórico Cultural, é para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que os programas de formação docente devem direcionar suas ações.

Para isso, as mediações na formação continuada docente, por exemplo, devem ser qualificadas em prol da internalização de signos que, uma vez interiorizados, auxiliam no desenvolvimento do professor. A qualificação do processo de formação é compreendida, nesse sentido, como o aprimoramento das mediações. Compreende-se que esse avanço só é possível a partir do momento que o professor for percebido enquanto sujeito que é tanto social quanto singular, uma vez que, segundo Gomes e Souza (2012), para reconhecermos um professor inclusivo precisamos, primeiramente, percebê-lo como um professor sujeito.

A formação docente contínua, para Petroni (2008), tem como meta o desenvolvimento profissional, que pode ocorrer por meio de momentos de discussão sobre as concepções e práticas pedagógicas, pelas trocas de experiências entre os próprios professores e pelo contato com teorias e conhecimentos atualizados que auxiliem em suas práticas. Corroborando essas considerações, Lima (2010, p. 09) explica:

(..) o professor, imbuído de uma perspectiva profissional coerente, caracteriza-se também como um sujeito em construção, pois os seus saberes aprendidos “estão” situados numa dinâmica temporal entre o crivo da significação e ressignificação de

novos olhares. É a partir destas pontuações que o novo professor precisa-se pautar, não perdendo de vista a atualização de seus olhares: nas leituras conceituais e problematizadas da literatura especializada, de uma avaliação constante de sua formação e seu papel social enquanto educador e construtor de opiniões.

É indispensável que a formação contínua e em exercício seja feita por um mediador que tenha ou dê um olhar diferenciado para o espaço escolar dos professores em formação, considerando as relações que ali coexistem, auxiliando os docentes a obterem também esse novo olhar para o seu espaço de trabalho (PETRONI, 2008). Ressaltando, é necessário dar oportunidade de o professor expor suas facilidades e dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem “sem impor-lhes uma formação que não tenha nenhum significado e sentido para ele, que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar” (PETRONI, 2008, p. 71).

Compreendemos que a formação continuada docente para a educação inclusiva, aqui discutida e proposta, é efetiva para a discussão dos desafios e perspectivas das relações de trabalho que são estabelecidas, não apenas no interior das escolas, mas e, essencialmente, no vínculo estabelecido com a família e comunidade escolar, a fim de que as representações, concepções e estratégias de enfrentamento sejam visualizadas pelos docentes, na relação estabelecida com a família, cerne de uma parceria para a qualificação de nossos espaços escolares.

Uma escola inclusiva pressupõe, nesse sentido, além do envolvimento de todos os agentes escolares, a participação dos pais/responsáveis na escolarização das crianças, uma vez que a democratização da educação implica o envolvimento de toda a comunidade escolar na formação integral dos sujeitos (GIUNTA; LINHARES, 2009). “À primeira vista, incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania” (ZANELLA *et al*, 2008, p. 132). No entanto, percebe-se que a relação família-escola, especialmente nas escolas públicas, ainda se encontra em passos lentos e de forma conflitante, seja pelo chamado “desinteresse da família”, seja pela impotência dos profissionais da educação em efetivar essa relação.

É papel das instituições de ensino sensibilizar os pais/responsáveis para a participação na escolarização das crianças, pois se sabe que se depender apenas da família essa relação não acontece, visto que as famílias podem vir com justificativas de que não têm conhecimento suficiente para participar da escolarização dos filhos e de que esse processo de educação escolar é função da escola e de seus profissionais (GIUNTA; LINHARES, 2009). Acreditamos, nesse sentido, que os professores podem e devem contribuir para concretizar essa participação ao propor atividades de aproximação entre pais/responsáveis e educadores (LOPES;

GUIMARÃES, 2004) e ao mostrar à família a importância da escola na formação das crianças, formação que vai além da intelectual, abrangendo as transformações humana e social.

Para tanto, cabe aos profissionais da educação criar propostas de trabalho que efetivamente se vinculem às necessidades e possibilidades de enfrentamento da família para se juntar à escola e fornecer uma formação integral a todos os alunos. A participação deve ser constante, ao longo do processo de escolarização e não somente quando a família ou a escola demandam, separadamente, uma maior aproximação; exemplos disso são quando a criança está doente e a família se aproxima da instituição de ensino, ou ainda quando se necessita de pais na atuação do conselho escolar - neste caso é a escola que se aproxima da família (GIUNTA; LINHARES, 2009).

Para Lopes e Guimarães (2004), há um desencontro entre a família e a escola de modo que a escola afirma existir uma transferência de papéis da família para a instituição de ensino formal enquanto os pais/responsáveis também têm descontentamentos com relação a esses espaços de educação escolar. Esse desencontro, segundo as autoras, implica que a escola repense novas formas de envolver a família em seus trabalhos educacionais, mesmo não sendo um trabalho simples. Essa necessidade demanda formação e esforço por parte dos profissionais da educação para que a relação família-escola seja efetivada. Isso acontece, de acordo com Lopes e Guimarães (2004); Giunta e Linhares (2009), pelas diferentes formas de funcionamento das famílias que existem hoje, que vão adiante do modelo de família ainda arraigado na concepção de algumas instituições de ensino: pai, mãe, filhos e filhas.

Com as mudanças relacionadas ao processo de globalização, a dinâmica e a estrutura familiar vem sofrendo cada vez mais, interferências e modificações em seu padrão profissional, como: famílias tradicionais, famílias em processo de separação, famílias reconstruídas, famílias em que a mulher e o marido trabalham fora e ainda filhos que moram apenas com a mãe ou com o pai. Nesse sentido, o ambiente familiar deve ser compreendido como diversificado e em constante movimento e essas transformações fazem parte do processo de reestruturação que a família tem sofrido, o qual pode fragilizar o sentimento de segurança e solidez familiar (GIUNTA; LINHARES, 2009, p. 11).

Esse modelo idealizado de família dificulta a aproximação da escola, uma vez que os professores acabam por esperar que a família tome a iniciativa para esse contato. No entanto, “muitos pais não sabem como se portar frente a algumas dificuldades e preferem a confortável postura de transferir as responsabilidades para a escola, por não saberem o que fazer para alcançar a boa formação dos filhos em tempos de grandes contradições” (GIUNTA; LINHARES, 2009, p.10).

Desse modo, para que a relação família-escola se materialize, contribuindo para uma educação de qualidade e para todos, os professores precisam de uma formação abrangente que englobe não só o conhecimento sistematizado - os conteúdos teóricos e práticos dos temas escolares - como também o papel de envolver a família na escolarização e formação das crianças no ambiente escolar, de modo que a democratização da educação básica provoque, de fato, o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todo o alunado na instituição de ensino regular, com uma formação integral.

Essa ação é reforçada pelo Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) de 1998 que aponta que, além de elaborar propostas para a relação com as famílias, os professores desse nível de ensino devem ter uma formação profissional polivalente para abarcar todas as suas funções. O docente, segundo esse documento, demanda uma formação que lhe qualifique para trabalhar com os diversos conteúdos escolares, que vão dos cuidados até os conhecimentos específicos das diferentes áreas, e uma formação que dê condições para que esse profissional também consiga estabelecer relações com seus pares, com as famílias e com a comunidade de modo geral, favorecendo o trabalho pedagógico (BRASIL, 1998).

Entendemos que propiciar uma atuação inclusiva é, acima de tudo, avançarmos para novas estratégias e ações relacionais que aloquem os alunos com necessidades educacionais especiais, seus familiares e responsáveis a uma nova configuração relacional. É preciso considerá-los não somente como expectadores das ações, mas como atores do processo, o que demanda avançarmos não apenas para o conhecimento político das propostas educacionais do país, mas, essencialmente, para o desvelamento das reais condições relacionais às quais estão submersos e que marcam uma realidade escolar findada em sentidos e significados de fracasso e exclusão (GOMES; SOUZA, 2012).

Acreditamos, dentro deste contexto de demandas para a concretização de uma educação democrática, que a formação continuada de professores necessita da criação de “espaços de participação e reflexão para que esses profissionais aprendam a lidar e adaptar-se com a nova realidade da inclusão e suas próprias incertezas sobre a sua profissão” (FACION, 2005, p. 170). É importante, sobretudo, que essa qualificação profissional considere o contexto cultural e profissional do docente, assim como suas verdadeiras demandas, pois, quando a realidade docente não é considerada na formação continuada, esse processo se torna insignificante para os professores, pois as propostas de formação não advêm dos mesmos e de suas demandas do cotidiano escolar, formando uma lacuna na formação continuada.

Ainda no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento humano, agora filo e ontogeneticamente falando, Vygotsky explorou a origem, a possível relação e a evolução do

pensamento e da palavra (VYGOTSKY, 1998; VYGOTSKY, 2001), duas categorias importantes para a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos. A partir dos seus estudos, concluiu que o pensamento e a palavra têm origens diferentes e são independentes; no entanto, num determinado momento eles se “encontram” (VYGOTSKY, 2000). Esse momento de junção da linguagem/palavra e do pensamento, intitulado significado da palavra, é um avanço no desenvolvimento humano, uma vez que representa a transição do indivíduo que é puramente biológico ao sujeito que é sócio-cultural.

A principal função da linguagem, de acordo com Vygotsky (2000), é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. A linguagem, nesse sentido, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Tal intercâmbio necessita, para que seja possível uma comunicação mais sofisticada, da segunda função da linguagem: o pensamento generalizante, ou seja, o significado. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, de caráter social (CAVALCANTI, 2005).

Pensamento e linguagem seguem suas trajetórias até que, em determinado momento do desenvolvimento, seus caminhos se unem surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem (AMÉRICO; MAGGI, 2013, p. 05).

Para Vygotsky (1998, p. 05) “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”. O significado da palavra, ainda para o autor, é uma generalização, é um ato de pensamento. “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 398).

É importante ressaltar que o significado da palavra independe da pessoa ou da língua, ele é condicionado pelo contexto social, uma vez que é construído nas relações sociais. Assim, uma palavra por si só não tem significado, ela precisa estar inserida num contexto. O significado da palavra também é inconstante e mutável, pois ele “modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (VYGOTSKY, 2000, p. 408). Os significados são elaborados ao longo da história dos sujeitos, a partir de suas experiências

sociais. Como assegura Vygotsky (1998, p. 48), são eles que “vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí, não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1998, p. 150-151).

Os significados são “produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, ‘dicionarizados’, eles também se transformam no movimento histórico” (AGUIAR, 2006, p. 14). Ainda para a autora, os significados são os conteúdos mais estáveis, compartilhados socialmente e apropriados pelos sujeitos segundo suas subjetividades. Os significados das palavras são formados pelo significado, em si, e pelos sentidos. Os sentidos enriquecem os significados das palavras (VYGOTSKY, 1998). O sentido da palavra, assim como o significado, também é atribuído pelo sujeito a partir de sua atividade social (ASBAHR, 2014), sendo, num primeiro momento, social e, num segundo momento, individual. Isso significa que o sentido é subjetivo, ou seja, mesmo perpassando, primeiramente, pelo objetivo, ele mantém a singularidade do sujeito.

De acordo com Souza e Andrada (2013), na acepção de Vygotsky, o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado, pois uma mesma palavra possui um significado comum e sentidos múltiplos. Para Aguiar (2006), o sentido compõe a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito elabora diante de sua realidade. Ele é compreendido como todos os fatores psicológicos que nos remetem à consciência pela palavra. “Apesar de o sentido ser da ordem do privado, é configurado a partir do contexto em que o sujeito está inserido, o que possibilita afirmar que a realidade é apropriada de forma singular, a partir da atribuição de sentidos” (BARBOSA, 2012, p. 40).

O sentido diz respeito ao significado das palavras para cada sujeito, individualmente. Eles são acompanhados pelos contextos textuais e sociais que os caracterizam, ou seja,

dependendo do contexto uma palavra pode ter mais de um sentido para uma mesma pessoa. Como nos recorda Vygotsky (1998, p. 182), “uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor”. Isso significa que o sentido da palavra não diz respeito apenas à palavra sozinha, mas ao contexto social e textual em que ela se encontra.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos (VYGOTSKY, 1998, p. 181).

No processo de constituição do sujeito, os significados e os sentidos operam na construção da singularidade, tendo em vista que se configuram com base na história das experiências vividas por cada um. A configuração de significados e sentidos perpassa a intersecção entre o social e o individual e caracteriza os elementos que demarcam a singularidade humana, sendo a vivência social base para a confrontação, a reação e a subversão que caracterizam esse processo (GOMES; SOUZA, 2016). Percebe-se, logo, que o estudo dessas categorias - significado e sentido - é fator determinante para a compreensão e construção da singularidade dos sujeitos professores, caso do presente estudo.

O sentido, mesmo sendo um elemento que preserva a singularidade dos sujeitos, “não representa uma omissão do objetivo, e sim, uma forma de se representar o processo através do qual a experiência objetiva, vivida na relação intersubjetiva, se converte em experiência singular, constituindo o psiquismo do sujeito” (GOMES; BAZON, 2013, p. 149). A consideração das singularidades do sujeito na formação continuada docente seria dada, deste modo, pela atenção aos significados compartilhados socialmente e aos sentidos que são configurados por ele a partir de suas relações sociais. Portanto, o homem que é social também “expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos” (AGUIAR, 2006, p. 12).

A partir dos elementos de sentido e significado é possível pensar a formação do professor com o intuito de considerá-lo como sujeito que faz parte de um contexto social, ao mesmo tempo em que possui suas singularidades decorrentes desse mesmo contexto. A formação docente pode ser compreendida, nesse sentido, como um processo que intercede a produção de significados e sentidos sobre as concepções de professores (ARAÚJO, 2014). De

acordo com a mesma autora, ao trabalhar com a subjetividade docente, o risco de se criar programas de formação para professores que não existem é eliminado.

A formação continuada docente, como notamos, é de tamanha relevância para que os professores possam repensar e reelaborar suas concepções e práticas direcionadas às diferenças. Porém, se essa formação excluir o professor, desconsiderando-o na elaboração dessa qualificação, ela será um fracasso, pois é preciso considerar o docente como sujeito pertencente a uma realidade histórica, cultural e educacional que deve ser ponderada nesse processo de formação. Isso significa que uma formação continuada docente que não considera os professores como sujeitos sociais é equivocada, isto é, apresenta falhas de formação que, de acordo com Gomes e Souza (2012, p. 601), reforça uma ação docente subordinada a condicionantes institucionais, sem a construção e valorização de novas experiências no cotidiano escolar, impedindo “a elaboração de novos sentidos sobre a inclusão”.

Precisamos trabalhar, nesse contexto, com a configuração de novos sentidos que contemplem o professor, suas relações institucionais e familiares no âmbito da educação inclusiva. Partimos da concepção de que o reconhecimento e a valorização da singularidade do sujeito docente contribuem, também, para que esse profissional reconheça seus alunos como sujeitos pertencentes a uma cultura e que esta, assim como o próprio contexto escolar, estabelece a sua singularidade. Para Gomes e Bernardes (2013, p. 64), é importante considerar e destacar as singularidades dos docentes, “pois há muito são sujeitos marcados por uma subjetividade social determinista”, que os aloca a operacionalização racional do desenvolvimento. Nesse sentido, os espaços de formação continuada docente, principalmente os que se dedicam a favorecer uma ação formativa a partir da realidade vivida pelos professores, devem favorecer possibilidades plenas de significação e sentido sobre o agir docente.

A relevância da compreensão da subjetividade no desenvolvimento profissional docente é destacada por Aguiar (2006, p. 11) ao apresentar a demanda pela

(...) produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais.

Gomes e Bazon (2013) reforçam que as escolas devem se constituir em espaços que considere e valorize os sujeitos, neste caso os professores, como sujeitos sociais e individuais. Segundo elas, a compreensão dos professores como sujeitos ativos deve se fazer presente na

qualificação da formação de modo que esses docentes reconheçam seus alunos também como sujeitos que são ativos, históricos, sociais e culturais.

Quando investigamos os significados e os sentidos configurados pelos professores acerca da profissão docente “buscamos também verificar como as concepções de professor ‘ideal’ que perpassam os cursos de formação contribuem para a produção dos seus sentidos sobre o que é ser professor” (ARAÚJO, 2014, p. 21). Para Barbosa (2012), a configuração dessas categorias é direcionadora do agir e pensar do sujeito. Ou seja, a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes corresponde ao entendimento e à ação adotada por eles com relação ao tema abordado, neste caso, a educação inclusiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Método é aqui entendido, para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto.

Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sergio Ozella, 2013.

3.1 Abordagem Metodológica do Estudo

Para realizar esta investigação, adotamos a Psicologia Histórico Cultural não somente como pressuposto teórico, mas também metodológico. De acordo com Sirgado (2000, p. 45), o núcleo central dessa teoria é a “natureza social-cultural das funções mentais superiores que são relações sociais internalizadas”. Assim, as estimulações culturais que perpassam pelas experiências sociais dos sujeitos são determinantes para a origem e para o desenvolvimento das funções psíquicas mais elaboradas (SOUZA; ANDRADA, 2013). Sob essa perspectiva, a Psicologia Histórico Cultural é um “instrumento teórico e metodológico imprescindível no processo de compreensão do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-social e afirma sua importância na revisão crítica da escola e do papel do professor no processo de desenvolvimento e humanização dos educandos” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 49).

A teoria de Vygotsky, ao tentar compreender o desenvolvimento humano, estabelece uma mediação entre o materialismo histórico e dialético e os fenômenos psicológicos (AGUIAR; OZELLA, 2013). A partir disso, adotamos o materialismo histórico e dialético de Karl Marx, como base metodológica da investigação aqui apresentada, visto que ele é o “referencial teórico, epistemológico e metodológico” da Psicologia Histórico Cultural (VIOTTO FILHO, 2007, p. 50). Outros elementos que justificam o uso dessa fundamentação metodológica é o fato de a Psicologia Histórico Cultural instituir o histórico como fator fundamental para a apreensão do comportamento dos sujeitos e tomar como eixo central de suas investigações a relação social dialética - sujeito e a sua realidade (SOUZA; ANDRADA, 2013).

O materialismo histórico e dialético repreende e expõe a insuficiência das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas no estudo do desenvolvimento, pois limitam a compreensão do sujeito; ao invés disso, considera e valoriza a historicidade, o processo e a noção de mediação (AGUIAR, OZELLA, 2013). Nesse sentido, ao concordar com a crítica a

essas visões, Vygotsky “apresenta uma psicologia geral, cultural e dialética que não se fundamenta no materialismo mecanicista ou idealista (...) mas, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético” (GONZÁLEZ; MELLO, 2014, p. 30).

Assim, essa proposta metodológica é uma das formas possíveis de se compreender e interpretar a realidade social e educacional (PIRES, 1997). Conforme Aguiar e Ozella (2013), o materialismo histórico e dialético é o método adequado para lidar com a complexidade do objeto de estudo da psicologia: o homem e as suas funções psicológicas superiores. É importante destacar que Vygotsky queria ir além de simplesmente mencionar o marxismo em suas pesquisas, pois sua intenção era de se apropriar do seu método, o materialismo histórico e dialético, para se aprofundar teórica e empiricamente em suas investigações (GONZÁLEZ; MELLO, 2014).

Vygotsky também propunha, ao fazer uso do materialismo histórico e dialético, um caminho metodológico fundamentado nos preceitos de sua própria teoria, visto que “o princípio do materialismo histórico-dialético é considerar o homem como um sujeito histórico que, ao apropriar-se da cultura historicamente produzida, modifica o que já foi construído num processo dialético de constante mudança” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 100). Isso quer dizer que a proposta metodológica do materialismo considera as transformações que o pesquisado produz em sua realidade social, bem como as mudanças que esse mesmo contexto institui nesse sujeito e no pesquisador que também está em contato com essa realidade.

Ao entender o sujeito como instituído numa relação dialética com o histórico e o social, o materialismo histórico e dialético pressupõe que o “homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301). Nesse sentido, essa fundamentação metodológica condiz com a Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, como colocam González e Mello (2014), ao superar as dicotomias que incidiram na crise da psicologia e por reconhecer e considerar a relação dialética entre o objeto de estudo e a sua realidade.

Son aún muchos los que siguen interpretando erróneamente la psicología histórica. Identifican La historia con el pasado. Para ellos, estudiar algo históricamente significa el estudio obligado de uno u otro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre e estudio histórico y el estudio de las formas existentes. Sin embargo, el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que

sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKY, 1931, p. 42).

O materialismo histórico e dialético, como pressuposto metodológico, busca ir além do que está aparente, visível. Nesse sentido, para a apreensão da realidade estudada, “entendemos que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58). Com relação à aplicação dessa proposta metodológica nos estudos de âmbito educacional, Viotto Filho (2007) assegura que permitirá aos professores a compreensão dos fenômenos humanos e sociais na sua concretude.

Esse pressuposto metodológico traz outras contribuições para as pesquisas no campo educacional; a compreensão dialética entre a prática social e a prática educativa é uma delas (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011). Para esses mesmos autores, os condicionantes sociais devem ser discutidos e atrelados à educação escolar. Outro subsídio do materialismo histórico e dialético na construção dos conhecimentos no âmbito educacional, segundo Pires (1997), é o fato de esse pressuposto fornecer elementos para uma compreensão mais plena da prática educacional.

Dentro deste contexto metodológico, nossa abordagem de pesquisa vem amparada pela Epistemologia Qualitativa de González Rey (GONZÁLEZ REY, 1989; GONZÁLEZ REY, 2002; GONZÁLEZ REY, 2003). Essa premissa metodológica é definida como o “caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31). Para o autor, a Epistemologia Qualitativa, ao destacar o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa, busca romper com as dicotomias entre o empírico e o teórico.

A Epistemologia Qualitativa tem como ênfase a procura pela “produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 38). Essa proposta metodológica é uma possibilidade de se organizar princípios de uma linha qualitativa de pesquisa, integrando fatores dialéticos e complexos das realidades estudadas (GOMES, 2010). A Epistemologia Qualitativa apreende a pesquisa como um processo de diálogo, visto que os sujeitos constantemente se comunicam nos diferentes contextos sociais que se encontram (SILVA; CAPPELLE, 2013). O diálogo é importante, nesse sentido, por partir do entendimento de que é na comunicação - direta ou

indireta - que as percepções, representações, situações e sentimentos são manifestados (GOMES, 2010; MORI; GONZÁLEZ REY, 2011).

A produção de conhecimento nas pesquisas é compreendida, pela Epistemologia Qualitativa, como uma construção humana, ou seja, um processo construtivo-interpretativo (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011). O pesquisador, nesse contexto metodológico, é “alguém que pensa e produz conhecimento no confronto das suas ideias com o momento empírico em que a teoria não está pronta, mas se constrói em permanente tensão com o momento empírico” (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011, p. 101).

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contextos (FLICK, 2004, p. 22).

A Epistemologia Qualitativa, segundo Mori e González Rey (2011), está fundamentada em três princípios: 1º) a ideia de que o conhecimento na pesquisa é uma construção humana, como já mencionado, e, por isso, não está pronto, pois este é constituído no trabalho de investigação pelo pesquisador; 2º) a construção do conhecimento se dá de forma interativa, em que o sujeito participante da pesquisa se submerge no processo de investigação quando, de modo interativo, ele é circundado pelo pesquisador. Ou seja, “a pessoa envolve-se em um processo de diálogo por sentir-se implicada no processo da pesquisa através da produção de diferentes sentidos subjetivos que se constituíram na relação com o pesquisador e seu tema” (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011, p. 101); e 3º) a legitimidade do conhecimento obtido nos trabalhos de pesquisa não se dá pela quantidade dos participantes da investigação e sim pela relevância de suas pronunciações a respeito do tema discutido.

Ainda com base nos pressupostos teóricos e metodológicos adotados, o procedimento que ampara a pesquisa define-se como interventivo. Essa modalidade de pesquisa “ênfatiza os aspectos psicológicos tanto na aplicação da proposta quanto no conhecimento dos participantes, nas relações que são estabelecidas entre participantes e pesquisadores e também na compreensão, análise e exposição do conhecimento produzido” (BAPTISTA; NOGUCHI; CALIL, 2006, p. 02). Assumimos como proposição metodológica, nesse sentido, a configuração de uma pesquisa-intervenção, ao considerarmos que muitas das temáticas abordadas durante o desenvolvimento da construção das informações da pesquisa contribuirão para a formação de um espaço efetivo de formação continuada docente, a partir do próprio contexto de trabalho.

Essa modalidade de pesquisa - intervenção - pode ser compreendida como um processo investigativo social que se fundamenta pela participação dos atores na análise da realidade vivida, com o objetivo de promover a comunidade e suas pessoas, os primeiros destinatários e os praticantes ativos dos frutos diretos ou indiretos das ações interventivas propostas pela pesquisa (BRANDÃO, 1984). Nesse sentido, a relação entre pesquisador e pesquisado é fator de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, uma vez que o querer, a participação ativa e a disponibilidade dos participantes à investigação facilitam o processo de trabalho ao promover uma comunicação mais agradável entre investigador e investigado (BAPTISTA; NOGUCHI; CALIL, 2006).

3.2 Campo de Pesquisa: caracterizando a instituição e as participantes

O campo de pesquisa definido para essa investigação foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de Campo Belo, Minas Gerais. Essa instituição de ensino atende apenas a educação infantil, contemplando crianças de 0 a 5 anos de idade. O seu horário de funcionamento é de 06h30min às 17h30min de segunda à sexta feira, ou seja, tempo integral nos períodos matutino e vespertino. No que diz respeito ao documento que identifica e retrata a instituição, o Projeto Político Pedagógico não nos foi prontamente oferecido para leitura e após as discussões grupais optamos em discutir como tais elementos se materializam na prática.

A localização desse Centro de Ensino consiste numa região periférica da cidade e recebe crianças consideradas de baixa renda. Além da dificuldade socioeconômica enfrentada pelas famílias, algumas temáticas como maus tratos e drogas são presentes no cotidiano da comunidade escolar. A escolha por essa instituição se deu pelo critério de proximidade espacial da pesquisadora, o que facilitou o acesso para a realização da investigação, assim como a diminuição de gastos financeiros.

O Centro Municipal de Educação Infantil conta, no que se refere à estrutura física, com 10 salas de aula (relativamente grandes para a quantidade de alunos que recebem por sala, que é de aproximadamente 22), 01 brinquedoteca, 05 banheiros para as crianças, separados em feminino e masculino, 03 banheiros para as funcionárias, 01 cozinha, 01 cantina para refeições, 03 solários e 02 parques. Com base no contato com as profissionais da instituição, foi observada a intenção de se criar uma biblioteca.

Quanto à equipe de trabalho, a instituição conta com 28 profissionais: 10 professoras regentes, 14 auxiliares de serviços gerais, 01 professora de Educação Física, 01 secretária, 01

supervisora e 01 diretora. Para a pesquisa, convidamos as 10 professoras regentes da instituição e todas aceitaram participar do estudo.

Nesse sentido, as participantes da investigação foram 10 professoras desse Centro Municipal de Educação Infantil. Algumas caracterizações do perfil profissional dessas docentes estão sistematizadas no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Caracterização das participantes da pesquisa.

	Idade	Tempo neste cargo/anos	Tempo nesta instituição/anos	Contratada ou Concursada	Escolaridade	Renda mensal/salários mínimos	Jornada de trabalho/horas	Período de trabalho
P1	44	Acima de 15	01 a 05	Concursada	Ensino Superior ¹⁴	03 a 06	40	Integral
P2	37	10 a 15	01 a 05	Concursada	Pós-Graduação	03 a 06	40	Integral
P3	-	01 a 05	01 a 05	Concursada	Pós-Graduação ¹⁵	-	40	Integral
P4	34	05 a 10	01 a 05	Concursada	Pós-Graduação	01 a 03	40	Integral
P5	30	05 a 10	01 a 05	Contratada	Pós-Graduação ¹⁶	01 a 03	40	Integral
P6	38	10 a 15	05 a 10	Concursada	Ensino Superior ¹⁷	01 a 03	40	Integral
P7	38	01 a 05	05 a 10	Concursada	Pós-Graduação	-	40	Integral
P8	51	10 a 15	01 a 05	Concursada	Pós-Graduação ¹⁸	01 a 03	40	Integral
P9	55	01	01 a 05	Contratada	Ensino Superior ¹⁹	03 a 06	40	Integral
P10	27	01	01	Contratada	Ensino Superior	01 a 03	40	Integral

Fonte: Quadro elaborado a partir das respostas dos Questionários de Caracterização.

3.3 Construindo as Informações: contato, convívio e cotidiano da pesquisa

Posteriormente à escolha da instituição de educação infantil como campo de pesquisa dessa investigação, o próximo passo foi apresentar formalmente às professoras, participantes, a finalidade da pesquisa e suas possíveis contribuições para seus trabalhos e formação profissional. Essa apresentação foi realizada a partir de uma exposição de slides, no *Power Point*, contendo o objetivo da pesquisa; a sua importância para o trabalho delas - ao oportunizar a partilha de suas experiências no campo da inclusão - e os instrumentos de coleta de dados. Após a explicação da natureza e dos objetivos da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008) à instituição escolar e às suas docentes, foi dado início o trabalho de investigação, propriamente dito²⁰.

¹⁴ Os cursos de Graduação e Pós-Graduação que não estão descritos nas notas de rodapé não foram especificados pelas participantes da pesquisa nos Questionários de Caracterização.

¹⁵ Pós-Graduação em Educação Empreendedora.

¹⁶ Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento.

¹⁷ Curso de Letras.

¹⁸ Pós-Graduação em Psicopedagogia.

¹⁹ Curso de Pedagogia.

²⁰ O documento de Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de

O **questionário** foi selecionado para caracterizar o perfil profissional das docentes, participantes da pesquisa, para que a compreensão de suas falas fosse realizada a partir do perfil apresentado neste instrumento. Conhecer as professoras auxilia na compreensão de suas falas e de seus fazeres, no conhecimento das mediações que as compõem enquanto sujeitos, indo além da “aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). Esse recurso foi aplicado a partir de um roteiro (Apêndice I) com questões previamente planejadas.

O questionário, de acordo com Gil (1999, p. 128), é definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Ele é um importante instrumento de coleta para as pesquisas científicas em geral e, de modo particular, para as pesquisas no âmbito das ciências sociais (MOYSÉS; MOORI, 2007). Não há um padrão para a elaboração de questionários, “mas sim recomendações de diversos autores com relação a essa importante etapa do processo de coleta de dados” (MOYSÉS; MOORI, 2007, p. 02).

Os roteiros dos questionários foram entregues às professoras, logo no início da investigação, com uma data de retorno dos mesmos respondidos, para que pudéssemos analisar suas falas considerando suas verdadeiras condições de trabalho. Ainda no princípio da pesquisa, para a elaboração do cronograma de intervenções, foi pedido às docentes que relatassem por escrito suas maiores demandas com relação ao processo de educação inclusiva, especificamente. Nesse sentido, para a eleição das temáticas a serem tratadas ao longo da investigação, foi colocada uma “caixa de sugestões” na secretaria da escola para que durante uma semana as professoras pudessem propor alguns temas a serem discutidos em nossos encontros. A elaboração dessa “caixa de sugestões” se mostrou eficiente para o nosso trabalho de intervenção por corroborar a idéia - já discutida anteriormente - de que todo o trabalho voltado para a formação docente deve partir das demandas dos professores e de seus contextos culturais de trabalho.

As sugestões propostas pelas professoras estão apresentadas no Quadro 3, a seguir²¹.

Alfenas (UNIFAL) e o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão, respectivamente, como Anexo I e Anexo II deste trabalho.

²¹ É importante relatar que ao pedir sugestões de temas a serem discutidos a partir do tema geral “educação inclusiva” as professoras não enfatizaram a inclusão do deficiente em sim, foram além: pensaram na inclusão das diferenças, na educação inclusiva.

Quadro 3 - Demandas apresentadas pelas participantes da pesquisa incorporadas ao tema “Educação Inclusiva”.

<p>Trabalhar com crianças com problemas emocionais devido aos conflitos familiares; Falar sobre os conflitos familiares; Como trabalhar com crianças problemáticas, sem limites devido aos seus problemas familiares; Qual a importância de trabalharmos juntos com a família? E como isto deve ser conduzido?; Qual a melhor maneira de lidar com alunos com TDAH?; O professor é capaz de detectar sozinho o TDAH?; Procura de 2ª opinião a respeito de alguma deficiência detectada no aluno; Como ter apoio dos órgãos competentes para o trabalho bem sucedido com crianças especiais?; Aceitação dos pais quanto à “deficiência” dos filhos; A não aceitação dos pais quanto ao problema do filho; Falar sobre a inclusão dentro da sala; A carência de profissionais na função a respeito de problemas de aprendizagem; A má administração ou falta, quanto à medicação indicada; O uso indevido ou desnecessário de medicamentos.</p>
--

Fonte: Quadro organizado a partir das temáticas propostas na caixa de sugestões pelas professoras.

Após o recolhimento da “caixa de sugestões” com os temas propostos pelas docentes, trabalhamos no planejamento das intervenções que foram realizadas por meio do procedimento de *grupo de discussão* composto pelas materialidades mediadoras, nosso segundo instrumento de coleta. O grupo de discussão é, nesta pesquisa, uma proposta de formação direcionada às participantes, isto é, os grupos de discussão foram nossas intervenções.

De acordo com Weller (2006), os grupos de discussão auxiliam na reconstrução dos contextos sociais dos participantes, de modo a orientar seus comportamentos. Para Santos (2008), esse é um procedimento importante na investigação de contextos em que as subjetividades se cruzam, como é o caso do contexto escolar. A finalidade dos grupos de discussão é “a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006, p. 244).

Ao permitir que as docentes falassem a respeito de seus trabalhos, expusessem suas concepções, crenças e sentimentos no que se referem à educação inclusiva, acreditamos que os grupos de discussão contribuíram para que essas profissionais se sentissem acolhidas, respeitadas e incluídas. Sobre isso, Meinerz (2011, p. 486) relata que esse procedimento

(...) consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. O grupo de discussão aponta para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

Posteriormente à definição das temáticas a serem trabalhadas durante os grupos de discussão, criamos três (03) eixos temáticos na tentativa de abarcar todas as sugestões das docentes. A partir dos eixos elaborados, alguns instrumentos de discussão foram planejados e sistematizados para que essas temáticas fossem contempladas e discutidas entre as professoras.

Algumas **materialidades mediadoras** como vídeo, imagem, questões direcionadas, texto e música foram empregadas nos grupos de discussão. Essas materialidades mediadoras são expressões artísticas que nos auxiliaram na apreensão das falas das professoras. Segundo Petroni (2013, p. 75), as materialidades mediadoras são “os signos utilizados por nós para a realização da mediação, na medida em que possibilitam um movimento de reflexão, de distanciamento e aproximação, a um só tempo, dos sujeitos em relação ao cotidiano vivenciado na escola”. A escolha das materialidades mediadoras foi feita com base nas temáticas demandadas pelas docentes, de modo que pesquisávamos vídeos, frases, imagens... que condiziam com os eixos a serem trabalhos nos encontros.

A partir dessas materialidades mediadoras foi possível acessar as informações para a construção dos dados da pesquisa num processo em que pesquisados e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constutivo permanente (SOUZA, 2012). Podemos afirmar que os vídeos, as imagens e todas as outras materialidades mediadoras utilizadas na investigação facilitaram a incitação das falas das professoras, visto que essas expressões artísticas podem ser utilizadas como um instrumento psicológico mediador, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 2001).

Por fim, as informações construídas na realização dos grupos de discussão, compostos pelas temáticas definidas pelas professoras e debatidas a partir da utilização de diferentes materialidades mediadoras, foram transcritas no **diário de campo**. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o diário de campo é um instrumento complexo que pode ser utilizado para anotações durante ou após o momento de observação no campo de pesquisa. No diário de campo são anotados os fenômenos sociais, os acontecimentos concretos, as experiências pessoais do pesquisador e suas interpretações a respeito do campo e dos participantes da investigação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O diário de campo deste trabalho foi anotado, ao longo da investigação, de modo descritivo e interpretativo. Descritivo porque foram contempladas características do campo de pesquisa, das participantes, assim como alguns momentos do grupo de discussão. Já a escrita interpretativa foi elaborada de acordo com as ponderações da pesquisadora no que se refere aos encontros com as docentes. Esse momento interpretativo do diário de campo “é a parte das

anotações que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 77).

Os nossos grupos de discussão foram constituídos em encontros quinzenais com as 10 professoras da pesquisa. Esses encontros duravam cerca de duas (02) horas ao longo de cinco (05) meses, de agosto a dezembro de 2015, totalizando dez (10) encontros. Estes grupos ocorreram nos horários dos módulos²², às 14h30min, às segundas feiras. A partir das materialidades mediadoras incitávamos as falas e as expressões das docentes participantes quanto à temática “educação inclusiva”. A fala das participantes, nesse sentido, foi nosso elemento de investigação, de modo que quem conduzia, de fato, as discussões, eram as professoras enquanto a pesquisadora intervinha o mínimo possível.

Nossos encontros eram organizados da seguinte maneira: o eixo de discussão do dia era apresentado, inicialmente, e, logo em seguida, realizávamos algumas atividades, dentro do eixo apresentado, que envolviam algumas materialidades mediadoras, “suscitando discussões que giravam em torno das demandas apresentadas pelos sujeitos e enfrentadas no dia a dia da escola” (PETRONI; SOUZA, 2014, p. 451). No decorrer das atividades, as professoras vinham sendo envolvidas nos assuntos tratados por meio das materialidades mediadoras, passando a ter a liberdade e, algumas vezes, a necessidade de falar.

Todos os encontros foram previamente planejados no início da pesquisa, de acordo com as temáticas propostas pelas docentes, como já mencionado. No entanto, em alguns encontros recebemos sugestões das professoras sobre expressões artísticas que não tínhamos planejado de trabalhar e, dessa forma, reorganizávamos o nosso planejamento tentando abarcar essas novas indicações, como por exemplo: inserimos a música “Utopia” do Padre Zezinho nas nossas intervenções, propondo uma discussão sobre as relações familiares; e levamos um trecho do filme “Mãos Talentosas”, em que falamos sobre preconceito, a importância de uma relação afetiva entre pais/responsáveis e crianças.

3.4 Processo de Construção da Análise

A partir das temáticas indicadas pelas professoras na “caixa de sugestões”, foram organizados três eixos que direcionaram o grupo de discussão, definindo as temáticas

²² Os momentos de módulos dessas professoras da rede municipal de ensino da cidade de Campo Belo são destinados à elaboração de planejamentos e atividades escolares; pesquisas; leituras; reuniões com o/a supervisor/a e outras atividades intrínsecas à atuação docente.

abordadas, assim como os objetivos²³ e as materialidades mediadoras, como descrito no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - Especificações dos encontros com as professoras no ano de 2015.

DATA S	EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	MATERIALIDADES MEDIADORAS
10/08	1) Sociedade, família e escola.	Apreender a representação social da escola. E Discutir as possibilidades de enfrentamento da escola na efetivação da relação escola-família.	Vídeos ²⁴ disparadores; Questões direcionadas ²⁵ ; Imagens: “Escola Ontem e Hoje”; <i>Música: “Utopia” de Padre Zezinho;</i> <i>Cenas de filme.</i>
24/08			
14/09			
05/10			
19/10	2) Promoção e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva.	Explorar os significados e sentidos configurados sobre a atuação docente. E Discutir os pressupostos políticos para a compreensão do apoio e serviços disponibilizados aos alunos.	Vídeos disparadores; Pequeno texto; Questões direcionadas; Imagens para reflexão; Frases para discussão; Apresentação em slides; Imagens sobre “Educação para Todos”.
02/11			
16/11			
30/11			
07/12	3) Problematizando a Educação inclusiva.	Discutir os desafios da atuação docente inclusiva.	Imagens em slides; Questões direcionadas; Vídeos disparadores.
14/12			

Fonte: Quadro elaborado a partir dos Planejamentos dos grupos de discussão.

As discussões dos grupos de discussão foram gravadas para que todas as falas fossem captadas com mais fidelidade. Essas gravações foram analisadas após a transcrição na íntegra dos áudios. Todas as considerações significativas adquiridas em campo foram anotadas de forma descritiva e interpretativa no diário de campo, como já mencionado, para, em seguida, contribuírem para as análises.

Inicialmente, o processo de organização das informações teve como base a transcrição dos encontros de acordo com os eixos e as temáticas discutidas, seguindo um processo primário de contextualização dos temas abordados, com a formação de *pré-indicadores*. A formação dos pré-indicadores com a apreensão de algumas palavras com significado, já nos mostra a forma

²³ Do mesmo modo que os eixos de discussão, seus objetivos e materialidades mediadoras também foram definidos com base nas propostas das participantes da pesquisa.

²⁴ Todos os vídeos foram retirados do *youtube*.

²⁵ Exemplos de algumas questões direcionadas: “Como é a relação estabelecida entre vocês e as famílias das crianças?; Como seria a escola ideal?; Porque os pais têm essa visão de vocês e da instituição?; O que vocês podem fazer para atrair as famílias à escola?”.

de pensar, sentir e agir das participantes (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Essas pré-concepções podem ser definidas como “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Os pré-indicadores dessa investigação foram nomeados a partir de uma primeira leitura cuidadosa na qual buscamos captar as falas que demonstram, por meio da reprodução ou intensidade, o que as participantes da pesquisa pensam e sentem com relação à educação inclusiva. Alguns fragmentos também foram selecionados como pré-indicadores pelas expressões faciais e alguns gestos realizados pelas professoras e que foram descritos no diário de campo. Neste primeiro momento não nos preocupamos em selecionar apenas trechos menores, com pequenas palavras, pois essa varredura seria realizada posteriormente.

Não obstante, é preciso ir além da separação dos pré-indicadores e articulá-los novamente para a apreensão da totalidade, com a formação de *indicadores*. Portanto, após a definição dos pré-indicadores, passou-se a uma etapa de aglutinação desses elementos de acordo com a relevância e recorrência ao longo das discussões propostas, não mais limitando à transcrição dos eixos de discussão isoladamente, mas tendo por base uma análise da transversalidade dos elementos que compuseram a discussão; essa etapa foi definida como categorização dos indicadores de análise.

O indicador é uma unidade com significado formada pelo investigador na qual já se podem fazer suposições a respeito do processo de construção teórica (GONZÁLEZ REY, 2005). Para Aguiar (2006, p. 19), “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito”. Nossos indicadores foram formados a partir da junção de todos os pré-indicadores escolhidos. Ao unir todos os pré-indicadores realizamos uma segunda leitura minuciosa com o intuito de separar os trechos de acordo com a semelhança ou oposição dos temas abordados (AGUIAR; OZELLA, 2013).

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; SOARES; MACHADO, 2015, p. 64).

Após a definição dos indicadores, foi o momento de compor os *núcleos de significação*. A construção e definição dos núcleos, para Aguiar e Ozella (2013), é o momento crucial da análise da pesquisa e, para tanto, esses núcleos de significação devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades estudadas. Para o processamento das informações, assim como sua categorização e conceituação, a técnica de aglutinação se interpõe no curso fluido dos processos de construção teórica do pesquisador que acompanha e é parte da qualidade da informação produzida pela pesquisa. O processo de aglutinação dos indicadores é feito pela similaridade, complementaridade e por contraposições, no sentido de levar o investigador a uma menor diversidade, caminhando na direção dos possíveis núcleos de significação (AGUIAR, 2006).

Os núcleos de significação permitem que a investigação vá além do empírico, que captem os movimentos de abstração (AGUIAR; OZELLA, 2013). Contribuem para a compreensão dos significados elaborados e os sentidos configurados pelos sujeitos. Possibilitam também a apreensão da “fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). A partir dos núcleos de significação é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos significados e sentidos, o que permite uma análise mais sólida.

Os núcleos de significação dessa investigação puderam ser organizados em dois: 1) “*Da representação à constituição da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva*”, e “*Educação Inclusiva: da objetivação à subjetivação das ações*”, os quais contemplam os significados e os sentidos descritos no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 - Núcleos de significação com os respectivos significados e sentidos apreendidos.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
NÚCLEO I “Da representação à constituição da educação infantil na perspectiva da educação para todos”	
SIGNIFICADO Dilema “Cuidar X Educar”	SENTIDOS - Distanciamento; - Isolamento; - Frustração; - Desvalorização profissional; - Preconceito.
NÚCLEO II “Educação Inclusiva: da objetivação à subjetivação das ações”	

SIGNIFICADO	SENTIDOS
Dilema “o Legal X o Real”	<ul style="list-style-type: none"> - Impotência; - Frustração; - Desaprovação das políticas públicas; - Desrespeito; - Supervalorização do local de trabalho.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos núcleos de significação.

Os dois núcleos de significação foram organizados a partir da compilação dos indicadores alinhados aos significados e sentidos caracterizados pelas docentes no que diz respeito à educação inclusiva. Nesse sentido, nossos núcleos de significação são compostos por indicadores deflagrados em expressões, pensamentos e sentimentos das participantes da pesquisa no que se refere à educação inclusiva, incorporadas às temáticas trabalhadas nos nossos encontros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta que prega a escola para todos, inquestionável do ponto de vista da justiça social e direitos humanos, é perpassada por avatares de ordem psicológica, que só são desvelados quando são dadas vez e voz aos atores sociais a quem foi atribuído colocarem-na em prática.

Cristiane Sampaio e Sônia Maria Sampaio, 2009.

Após o trabalho de investigação em campo para a compreensão dos significados e sentidos configurados pelas professoras no que diz respeito à educação inclusiva, fez-se necessário analisar os dados obtidos. Para apoderarmos dessas categorias nos atemos às suas falas, como já foi destacado, uma vez que “a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Desse modo, a partir das falas das participantes nos grupos de discussão, assim como com o auxílio das informações adquiridas nos questionários e no diário de campo, foi possível elaborar dois (02) núcleos de significação: 1) Da representação à constituição da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva; e 2) Educação Inclusiva: da objetivação à subjetivação das ações.

4.1 Discutindo as possibilidades de constituição da Educação Inclusiva

A análise do primeiro núcleo de significação “**Da representação à constituição da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva**” é formada por falas que apresentam as considerações das professoras acerca dos impasses explícitos e implícitos que vivenciam para a construção de um agir profissional alinhado aos pressupostos políticos e pedagógicos na educação infantil. Esse primeiro núcleo tem como base a análise das expressões que sistematizam as compreensões e concepções das professoras quanto à ação relacional escola-família. Estas falas caracterizam, com clareza, as relações restritas que são constituídas entre a escola e a família das crianças, definidas pela significação do *dilema cuidar x educar* e marcadas pelos sentidos de *distanciamento, isolamento, frustração, desvalorização profissional e preconceito*.

A discussão quanto à significação do “dilema cuidar x educar” problematiza as colocações realizadas pelas professoras de que um dos grandes hiatos existentes entre as propostas pedagógicas assumidas por elas e a participação efetiva da família se dá pelo

desconhecimento da função docente, no âmbito da educação infantil. Fato este que pode ser constatado nas seguintes expressões de uma das professoras participantes:

PI: Não vem, você entendeu? Eles não têm esse interesse, porque eu falo muito com as meninas, eles ACHAM que aqui é CRECHE, eles acham, a concepção que eles têm é que nós somos **pajens**, a concepção é essa. Entendeu? A concepção é essa. Então, por exemplo, quando tem feriado, “uai, mas a CRECHE não vai funcionar não?” **NÃO**, não vai por que aqui é ESCOLA, são duzentos dias letivos com os professores.
PI: Não. Às vezes, por exemplo, você pede o material e as mães falam assim, ó: “Pra que isso?” Entendeu? “Pra que isso?”, “Ah, mas vai gastar esse tanto de folha?”.

Com base nestas e em outras declarações, evidencia-se que a falta de reconhecimento dos reais objetivos da educação infantil pelos pais/responsáveis é um elemento dificultador para o estabelecimento da parceria família-escola. Percebemos que o entendimento da instituição, não é necessariamente alinhado a uma perspectiva pedagógica e escolar, o que parece potencializar a descaracterização das atribuições profissionais das professoras, como segue os relatos:

PI: Não, não é só vim, vir ela vem todo dia e vai buscar, são poucas as que não vem, você entendeu? É conscientizar esses pais da importância, igual a gente já falou e bate na tecla de novo que isso aqui não é babá, entendeu, é essa conscientização que eu acho que é o principal dessa escola que a gente tem que embutir nos pais, eu acho que é o principal, por exemplo, igual sexta-feira não teve aula, então eles já dão um pulo “Quem vai ficar com os meus meninos?” Pera aí, não é quem vai ficar com seus filhos, entendeu? A hora que ele tiver na escola você vai perguntar isso? Entendeu? Então eu acho que o problema maior que a gente tem que conscientizar é em cima disso.

P3: Não, é... É igual... É igual aquele menino meu, né?! O aluno no início do ano, né I.? Que a mãe veio aqui e falou assim, eu acho... Aí a mãe chegou e falou assim pra mim: “ah, é porque... tira a blusa dele”... Não, “você tira a blusa”, não! “Manda tirar a blusa dele?” Aí eu peguei e virei e falei assim: “**NÃO**, mas é que... Ele já tá grande, já dá pra ele fazer isso sozinho, se ele quiser”. “Ah **NÃO**, uai!” Aí eu falei, “Porque?”; “Uai, não! Ele não sabe tirar a blusa não!”, aí eu falei: “Mas um menino de cinco anos, ele tem que saber se trocar. Ele tem que ter autonomia pra fazer as coisas, né?” E a mãe acha assim: isso é obrigação nossa, até tirar uma **BLUSA**, entendeu? E elas acham ruim quando a gente fala: “Não, eles tem que ter autonomia pra tá fazendo as coisas, né? Trocando eles mesmos, tudo..”.

PI0: Nós estamos **CUIDANDO** dos filhos deles, que eles não cobram nós do pedagógico, eles cobram o cuidado. “Ah, machucou? Ah, isso.... O que que meu filho tá fazendo?” Pergunta pra gente, não flui assim...

De acordo com as falas acima, fica claro que um dos desafios centrais encontrados em questão é avançar rumo a uma nova configuração de trabalho que propicie aos pais/responsáveis um entendimento mais aproximado das propostas educacionais ofertadas pela educação infantil, como promulgado pelas diferentes leis e resoluções que cercam a questão. No entanto, nos

questionamos se esta nova compreensão dos pais/responsáveis quanto aos propósitos da educação infantil só será, de fato, efetivada quando forem provocados por novas demandas e entendimento. Não nos parece possível que o rompimento da representação da educação infantil como um espaço apenas de acolhimento e cuidado, seja esperado pelos pais, enquanto os sentidos de distanciamento, frustração, isolamento, desvalorização profissional e preconceito forem configurados pelas próprias professoras em questão.

Entendemos que a manutenção do hiato cuidar x educar também é um dilema vivido pelas professoras que, direta e indiretamente, têm suas práticas potencializadas e ressoadas na relação familiar. Assim, problematizamos se essa dificuldade vivenciada pelas docentes não seria também a possibilidade de revisão de suas concepções teóricas e metodológicas, visto que é responsabilidade da escola envolver a família na escolarização das crianças (LOPES; GUIMARÃES, 2004; GIUNTA; LINHARES, 2009; FIGUEIREDO; SARMENTO, 2009).

Nesse sentido, é preciso que as professoras apresentem a esses pais/responsáveis suas verdadeiras funções diante da formação integral das crianças, pois a falta de conhecimento da função docente na educação infantil pode se converter em aprendizado levando à maior participação da família na escola, parceria esta que pode colaborar para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Entendemos, deste modo, que enquanto não desenvolvem um trabalho de intervenção que esclareça os verdadeiros fins da instituição de educação infantil aos pais/responsáveis das crianças, as professoras, participantes da pesquisa, continuarão desenvolvendo um trabalho solitário, afastado da família.

Acreditamos que essa ação de parceria escola-família só poderá ser efetivada quando os próprios profissionais da educação infantil assumirem suas atribuições com clareza, pois a indefinição de papéis também parece permear o próprio espaço escolar. Não desconsideramos com isso que o desconhecimento dos reais objetivos da educação infantil pelos pais/responsáveis dos alunos é um dos pontos, além de tantos outros, que fragiliza as possibilidades de parceria e relação efetiva entre a escola e a família; todavia, nos questionamos se esse equívoco também não se faz presente nas ações e atividades que cotidianamente cercam a educação infantil, principalmente no que diz respeito à representação do educar como ação mais importante e necessária.

Segundo o RCNEI (1998), essas duas ações - cuidar e educar - são igualmente importantes para a formação das crianças, em razão disso aponta que as instituições de educação infantil devem incorporar “de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores” (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa

perspectiva, o cuidar e o educar são ações importantes e inseparáveis na educação infantil e, por isso, devem estar atreladas para a construção de um ambiente propício à formação integral das crianças, de modo a mediar o desenvolvimento sociocultural das mesmas (FIGUEIRA, 2011).

Duas falas deflagradas abaixo, P5 e P8, materializam o descontentamento de duas das professoras quanto à atribuição do entendimento dos pais/responsáveis pelo cuidado esperado aos seus filhos na instituição escolar. Em contraposição, outra professora, P3, relata que os pais de alguns de seus alunos questionam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ou seja, não requerem apenas o cuidado:

P5: São poucas que preocupam assim, como que ele tá, né? Tá desenvolvendo?

P8: Tem algumas, né, que perguntam, mas geralmente, elas se preocupam MESMO é com o cuidado. Elas perguntam nas reuniões, né, “tá comendo?”, “tá dormindo?”, “tá pintando?”, “tá ficando de castigo?”, é essas coisas assim mesmo..”

P3: Aí, não! Aí depende de mãe pra mãe, né? Por exemplo, eu, na minha sala, eu não tenho muito problema com isso não, a não ser... Você vê que, assim, vamos falar o que é verdade, é... Mais... Ignorante um pouquinho, né? Cobra mais o cuidado, mas assim... Eu tenho muita mãe que ainda valoriza o pedagógico.

P3: Elas perguntam sempre: “tem alguma dificuldade?”, “tá como no...?” Sabe?... É... Então, na minha sala assim, é um ou outro que não interessa por isso mesmo.

Acreditamos que uma ação pedagógica que efetivamente fortaleça o entendimento necessário da relação cuidar/educar demanda que as próprias professoras valorizem o entendimento trazido pelos pais, e que somente a partir deles é que se instaurem novas possibilidades de análise. Ou seja, nos parecem bastante plausíveis as indagações dos pais a respeito do cuidado, “*se os filhos comem, se os filhos dormem*”, mas sentimos nas falas uma descaracterização das próprias professoras sobre essas questões, como se fossem menos válidas do que outras.

E assim, a lacuna da relação cuidar x educar parece materializar dois polos distintos de representação do espaço escolar, que aloca de forma diferenciada pais/responsáveis e educadores. De um lado, um grupo com uma definição teórica e metodológica distante da realidade, e de outro um grupo com demandas reais, porém ambos distantes dos propósitos políticos e profissionais. Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), há uma discordância entre as instituições escola e família no que diz respeito à tarefa de ensinar, “sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores”.

É nesse duelo que nos provocamos a pensar como seria possível o estabelecimento de uma relação efetiva escola-família. Compreendemos os sentidos configurados com base na representação que as famílias possuem dessas professoras e da instituição que, segundo as docentes, afetam a relação escola-família, todavia nos questionamos se estas profissionais têm atuado no sentido de transformar essa visão. Problematizamos, assim, se as estratégias utilizadas pelas professoras são efetivas para essa relação.

Entendemos, de acordo com as suas falas, que a parceria da família é firmada, na maioria das vezes, por elas em relação aos pais/responsáveis, como segue nos relatos a seguir:

P3: Por exemplo, eu mandei bilhete pra uma mãe vim que eu precisava dela, e nada, nada, e também outra coisa, é incapaz de colocar "OK" no bilhete, não, simplesmente NADA.

P1: Elas não vêm. Eu ainda procuro, na época quem estava aqui sabe, eu falei: "A escola tá aberta, vamos fazer um rodízio de pais" eu ainda pensei, a minha ignorância foi tanta que achei assim, vai vim um monte de pai querendo, porque eu pensei assim: "Os pais vão querer vim aqui pra ver como que os meninos são tratados". É, eu pensei assim: "Os pais vão querer vir porque eles vão querer saber como que esses meninos são tratados aqui na escola, o que come, o que tem, o que não tem" veio uma, é verdade ou mentira?

P1: Obrigar a gente não pode obrigar.

E assim, questionamos: "Quais significados são partilhados entre docentes e familiares quanto à vivência de seus alunos e filhos na educação infantil?" Acreditamos que essa questão precisa ser considerada com o intuito de prevenir uma ação mecânica e racional de envolvimento escola-família, que se configura não como uma parceria, e sim como uma barreira relacional, que pouco se alinha à necessidade dos professores, pais e, essencialmente, alunos envolvidos.

Evidenciamos, por conseguinte, que o significado atribuído à atuação docente na educação infantil potencializa sentidos de descontentamento das professoras em relação à parceria com os pais/responsáveis dos alunos. Essas categorias configuradas parecem ser resultantes do desconhecimento, por parte da família, das funções deste Centro de Educação Infantil e das profissionais que nele trabalham. Segundo as falas apreendidas, ao não considerar a função de educar destas professoras, os pais/responsáveis enfatizam o cuidado das crianças e acentuam a desvalorização do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. Pelo desconhecimento do trabalho pedagógico das participantes da investigação, está sendo demonstrado não só a falta de conhecimento com relação ao papel dessas profissionais em si como também a representação que é feita desses espaços, tanto pelas famílias quanto pela sociedade de modo geral.

O significado que mantém o hiato cuidar/educar parece ter como base o fato dessas instituições de educação infantil terem sido fundadas especialmente com propósitos assistencialistas, de modo que seus trabalhos eram sintetizados em assistência e higiene da criança (FOREST; WEISS, s/d). Ou seja, historicamente essas instituições foram criadas com o intuito de acolher às crianças cujas mães trabalhavam, no entanto, a revisão e alargamento das funções com objetivos claros e definidos atuais deflagram a constituição de um novo espaço cujos objetivos propiciam a inter-vinculação das funções cuidar-educar (BRASIL, 1998).

Mesmo com o conhecimento de que o cuidar também corresponde ao trabalho do professor desse nível de ensino, ao enfatizar essa função em detrimento do trabalho pedagógico, os responsáveis pelas crianças desconsideram toda a formação inicial e continuada dos docentes, dificultando, talvez, as possibilidades de se existir uma relação mais saudável e efetiva entre a escola e a família. Nessa perspectiva, ao esperar determinado trabalho das professoras, os pais/responsáveis contribuem para a desmotivação desses profissionais que já possuem, na carreira, outros fatores desestimulantes, tais como: a desvalorização do trabalho docente por parte do governo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o trabalho solitário, a falta de recursos, a demanda por espaços, dentre outros.

Por outro lado, sabemos que essa desconsideração da formação acadêmica das professoras se dá, não pela falta de interesse dos pais/responsáveis pela formação dos filhos, mas pelo nível de escolaridade desses pais/responsáveis. Não podemos desconsiderar que o que contribui para potencializar os significados e os sentidos dos pais quanto ao processo de escolarização dos filhos na educação infantil são os sentidos configurados em suas vivências que, como discutido, foram configuradas em outro cenário educacional, e que hoje se alinha às exigências não de caráter educacional, mas sim social. Não podemos negar também que uma parcela significativa de alunos tem seu acesso efetivado na escola somente (e exclusivamente) pelo recebimento de provimentos sociais, o que em nosso entender, é um significado importante partilhado por muitas famílias que potencializam o sentido da escolarização de seus filhos.

Assim, alarmamos que o dilema não é potencializado apenas por posições distintas, mas por configurações de sentidos que implicam de formas diferentes a conexão dos sujeitos em suas realidades sociais e históricas a partir de seus próprios repertórios de enfrentamento. E assim, novamente, entendemos que uma forma de aproximação exige o desvelamento das condições sociais e históricas que envolvem professores, pais e alunos em questão, caso contrário o hiato relacional será mantido e se tornará fonte de justificativa para os empecilhos das relações de colaboração na escola.

Do mesmo modo que as docentes demarcam em suas falas a necessidade dos pais/responsáveis pelas crianças terem um melhor esclarecimento sobre o papel dos centros de educação infantil na formação dos alunos, também há uma demanda de conhecimento da concepção de família por parte das professoras. Logo, compreendemos a demanda das professoras de que haja o reconhecimento pela família das atribuições da função docente na educação infantil, entretanto, a concepção naturalizante da constituição e da relação com a família apresentada, evidencia também um dificultador neste avanço relacional.

P6: Só que, às vezes, essa visão aí não é no sentido de carinho, às vezes, eles têm é no sentido materialismo, como a gente comentou esse tempo pra trás, não teve algo material, quer suprir a criança com isso porque não teve, mas o afeto mesmo fica de lado, aí confunde as coisas.

P1: Essa violência que tá, igual passou aí, né, nada justifica isso, mas isso aí também, esses meninos não são porque querem, não é porque querem que eles são assim, o que a gente tá falando aqui, é o meio.

P7: Não é todo mundo que tem preconceito, mas ele vem de casa, aí a criança passa a ter, e aí vira aquele bolo... é o preconceito.

Destarte, os pais/responsáveis precisam conhecer os papéis dos centros de educação infantil e dos seus profissionais, assim como as professoras precisam rever suas concepções de família, pois não há um modelo único de família e sim várias formas de funcionamento, fato evidenciado nas seguintes expressões:

P1: Eu acho que tinha que ter a participação DOS PAIS

P4: Participação, colaboração.

P1: RESPONSABILIDADE dos pais.

P3: Participação efetiva dos pais, que não tem. Pode contar nos dedos.

P3: Participação efetiva dos pais, responsabilidade e compromisso da família.

P6: Então é... Os pais não têm essa conscientização da importância do dever, entendeu? Eles acham que o dever, que o menino tem que levar o dever, e o dever tem que vir perfeito...Eles ainda não conscientizaram que dever de casa é pra que? Pro professor ver o que que a criança aprendeu e o que elas não aprenderam. Que é que eles mais erraram? Eu tenho que repetir. Entendeu? Principalmente que no caso de cinco anos, porque o dever já é mais, né?

P1: É. Entendeu? É verdade... igual a gente vê, por exemplo, igual eu falei aqui, a importância que os pais não dão na educação infantil, eles veem as meninas como babá, isso aqui é alicerce, então... um projeto que a gente faz do segundo período do livrinho pra levar, tem mãe que não tem um pingo de interesse em ler ele, tem mãe que devolve o livro... e o caderno vem tudo sujo, quer dizer, o projeto de leitura que a gente tá incentivando a criança a ler, os pais lerem pra ela, depois ela falar, desenhar a parte da história que mais gostou, isso aí a gente tá incentivando, e os pais não veem, eles não têm 10, 15 minutos...

Ao admitir a existência das diferentes formas de funcionamento das famílias, os profissionais da educação infantil poderão compreender que suas exigências com relação à participação dos pais/responsáveis na instituição de ensino nem sempre serão possíveis de

serem atendidas. Não porque eles se desinteressam pela formação dos filhos, mas pelo fato de essas cobranças estarem além de suas condições e entendimentos, como: a ida constante à escola, o acompanhamento pedagógico dos deveres de casa, a falta de condições financeiras de comprar todo o material escolar para os dois semestres do ano letivo, dentre outros.

Acreditamos, nesse sentido, que os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos terão mais probabilidade de se efetivarem se os profissionais da educação admitirem a multiplicidade de formas de funcionamento de famílias existentes e considerá-las nas tentativas de qualificar a relação família-escola. Ou seja, “se os valores da escola forem abertos aos da família, se não houver rupturas culturais, o processo ensino-aprendizagem ocorre com maior facilidade, pois haverá um reconhecimento mútuo entre o mundo escolar e o mundo familiar, necessário e imprescindível para o sucesso escolar” (FIGUEIREDO; SARMENTO, 2009, p. 2215).

De tal modo, é preciso rever a concepção singular de família que há nas instituições de educação infantil na tentativa de reconsiderar a família como um constructo histórico e social, isto é, que acompanha as transformações da sociedade. Lopes e Guimarães (2004) reforçam essa necessidade de rever e desconstruir a concepção naturalizante de família, desmistificando a ideia de se existir um modelo único de ser família como possibilidades de configuração de novos sentidos, opostos ao distanciamento presente na relação de algumas das professoras.

Nessa perspectiva, as transformações sociais, especialmente no âmbito político e econômico, interferem na sistematização da estrutura familiar, modificando seu padrão tradicional de organização (NOGUEIRA, 2005; FIGUEIREDO; SARMENTO, 2009) e esse fato precisa ser avaliado pelas instituições de ensino. Assim, o modelo de família idealizado pelas profissionais da educação deve ser descartado para que elas consigam, realmente, estabelecer maior aproximação com essas famílias, sem muitos conflitos, inclusive avançando para novas relações e atuações de parceria que tenham como foco a necessidade dos pais e suas reais condições de enfrentamento.

Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de funcionamento de família também se reduz a possibilidade das escolas responsabilizarem as famílias, que não se enquadram no modelo desejado, pelas desigualdades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Ao considerar os diferentes modelos de famílias existentes, a instituição escolar poderá se desprender para alguns questionamentos relevantes quanto ao envolvimento parental nas escolas: “são os diferentes grupos sociais igualmente propensos às trocas com os educadores? Possuem eles as mesmas disposições favorecedoras do

diálogo e da colaboração? Apresentam a mesma probabilidade de responder de modo adequado às expectativas da escola?” (NOGUEIRA, 2006, p. 166).

Pelo não reconhecimento das diferentes formas de funcionamento das famílias, captamos em diferentes momentos da construção das informações da pesquisa, algumas expressões das professoras que denotam o sentido de isolamento da família e justificam limitações no enfrentamento com as possíveis dificuldades das famílias em responderem as necessidades postas pela escola e pela prática docente:

P1: Não passa. Sabe por que que não passa? Porque as mães, elas não têm responsabilidade com o caderno e dever de casa do menino. Então é... Os pais não têm essa conscientização da importância do dever, entendeu? Eles acham que o dever, que o menino tem que levar o dever, e o dever tem que vir perfeito... Eles ainda não conscientizaram que dever de casa é pra que? Pro professor ver o que que a criança aprendeu e o que elas não aprenderam. Que é que eles mais erraram? Eu tenho que repetir. Entendeu? Principalmente que no caso de cinco anos, porque o dever já é mais, né?

P3: Que isso? Letra cursiva, letra de forma, é... minúscula, o que é isso? Coisas que eles nem aprenderam vem, então você fala assim: É a criança que achou, foi lá, procurou?

P4: No dia que ela quebrou o portão lá ainda comentei com a Ana²⁶, falei assim, ela (a criança) chegou lá na sala toda autoritária, “Minha mãe tá ligando pra polícia porque vai vim prender a Júlia” mas assim, sabe se achando o máximo, do mesmo jeito que a mãe fez ela agindo na sala, eu falei assim: “É?” aí eu continuei a aula, não dei chance pra ela falar mais nada não, se não ia ter jeito, não ia dar nem aula, porque do jeito que age, reage.

Os recortes das falas acima materializam a representação e a culpabilização das famílias pelas professoras por elas não responderem a demanda esperada pela escola, ou ainda, por conta de comportamentos e estereótipos dos quais não concordam, mas que levam direta e indiretamente o sentido de distanciamento da relação escola-família.

Para Lopes e Guimarães (2004), há uma ambiguidade na relação entre a família e a escola. Essa imprecisão é claramente observada quando as professoras demonstram a relevância da relação família-escola para a formação das crianças ao mesmo tempo em que essas profissionais têm dificuldades em lidar com os pais/responsáveis na escola. Ou seja, as professoras admitem que essa relação é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no entanto não conseguem estabelecer esse contato mais efetivo, fato que pode ser constatado na fala de algumas docentes:

Pesquisadora: A gente tá falando de família, mas pensando na escola, essa relação família-escola, vocês acham que é possível?

P3: Que é possível é...

²⁶ Os nomes das professoras e dos alunos aqui apresentados foram alterados de modo a seguir os princípios éticos da investigação.

P1: É possível, mas...

P3: Mas é difícil demais, vai ter, não sei...

P1: Sabe o que acontece? Eu vou explicar onde fica a dificuldade nisso aí, a dificuldade é o seguinte, nós chegamos aqui 7h00 da manhã, então nós temos nossas atividades e vamos embora 16h10, 20 pras 16h00... cada uma vai num horário, pra você fazer uma reunião com as mães tem que ser 19h00 da noite.

P1: Se vier, entendeu? Aí o que acontece, você tem que deslocar pra cá de novo, você entendeu? Então não é uma coisa que a gente tem uma certa facilidade pra fazer isso, igual a Rafaela. tá falando, ela mora LÁ do outro lado da cidade. Então assim é importante? É importante, quando você marca reunião com as mães aqui que a gente já falou, e não acontece só aqui, acontece em TODO lugar que eu conheço, vem as que não precisam.

P1: Entendeu? Então a dificuldade nossa de atingir essa família, de trabalhar com essa família, é porque aquelas pessoas que precisariam de vir elas não vem.

A relação escola-família é claramente apresentada pelas professoras como sinônimo de reunião, como se participar da escolarização das crianças se resumisse à ida a reuniões. Percebe-se que a dificuldade relatada pelas docentes em obter uma maior aproximação com a família é fruto do entendimento reduzido do que pode ser uma participação na escola. Mesmo que a participação dos pais/responsáveis fosse somente por meio das reuniões, já se vê que ela não seria consolidada nesse campo de pesquisa, já que as reuniões são difíceis de serem elaboradas e executadas pela instituição devido ao deslocamento das docentes, como foi relatado nas falas. Logo, as professoras demandam uma participação da família na escola, mas não conseguem elaborar estratégias para que essa participação seja efetivada, visto que essa é uma função dos profissionais da educação.

Além de perceberem a relação família-escola de forma reduzida, as professoras demonstram que as reuniões existem para alguns pais/responsáveis, como se a participação na escola fosse mérito ou desprestígio de algumas famílias, concepção que reforça o distanciamento entre a família e a escola. Isso provavelmente ocorre porque, para as professoras, são os pais/responsáveis pelas crianças indisciplinadas que devem participar das reuniões para ouvirem as docentes falarem do mau comportamento dos filhos. Portanto, apreendemos um entendimento equivocado por parte das professoras de que os pais/responsáveis devem “participar” da escolarização dos filhos através das reuniões, exclusivamente, em razão dos problemas que essas crianças causam no espaço escolar.

Nesse sentido, essa concepção de participação/reunião é reduzido como um momento de discorrer sobre o comportamento do aluno, como se os pais/responsáveis já não conhecessem o bom ou o mau comportamento de seus filhos. É preciso que haja outras justificativas para a participação dos pais/responsáveis na escola que não o comportamento das crianças, pois, caso contrário, é a família quem ficará desestimulada a participar.

Compreendemos que a reunião é um dos instrumentos possíveis de serem utilizados para convidar as famílias às escolas, mas essas instituições precisam criar estratégias que não só solicitem a participação dessas famílias, como também sustentem a relação escola-família. “Ou seja: para vir à escola, deve haver alguma razão, sem a qual a participação torna-se inócua” (ZANELLA *et al*, 2008, p. 139). Logo, é preciso ter clareza das estratégias que serão utilizadas para propor a participação dos pais/responsáveis, assim como dos fins de tal participação.

Sentidos preconceituosos que acentuam a distinção social decorrentes dos problemas familiares das crianças também foram identificados nas falas das professoras como elementos importantes que justificam a dificuldade na relação escola-família, como nas falas:

P3: *Mas você acha que elas vêm? Elas estão querendo ficar livre dos meninos.*

P7: *Ó, meu aluno ele... meio vesgo, ele usa um tampão, e agora ele vai usar óculos, sabe... ele tem um problema... e a mãe e o pai tá, assim... pelo que eu vi assim, tá chateado de o menino ter que usar óculos, eles tão muito chateados. E ele, até então, é até quietinho... aí a mãe dele veio falar comigo que ele tá usando tampão, que era pra eu tirar esse horário, que agora ele vai usar óculos e o olho dela encheu d'água. Daí ela veio conversar com a Ana., e aí perguntou pra ela se eu não estava fazendo nenhum tipo de discriminação assim dele, dentro... eu até entendi também, e na sala de aula, ela falou: “Mas ela tem aluno deficiente, sabe, como ela vai discriminar...”*

P1: *É igual, por exemplo, você acha que na casa deles eles conhecem a palavra “Desculpa?” não, não vamos generalizar, mas a grande maioria dos nossos meninos? Eles não sabem disso, eles vêm socam a mão e pronto e acabou,*

P6: *(...) ele vê o desinteresse dela e automaticamente ele não vai interessar, porque a própria mãe não interessa, ela não estimula o filho a sonhar, os pais hoje não estimulam o filho a sonhar, então só deixa para a escola fazer essa estimulação e não cabe somente a nós, isso tem que partir dos pais.*

P3: *Eles estão satisfeitos com aquilo que tem. Você está comendo, você está vivendo, pra quê mais? Eles não veem coisa melhor, porque o dia que ver vai querer.*

P1: *É... Porque o que acontece, Paloma? É uma coisa que eu vejo muito aqui na escola, e eu já falei isso também, várias vezes, os pais têm que ser os primeiros a incentivar, entendeu?! Porque a gente vê aqui na escola que tem pai que ele fala assim, ah... eles não têm essa perspectiva, eles não veem isso, então as crianças também não têm essa perspectiva de ter um mundo melhor, entendeu?*

P10: *Acho que eles já acham assim, que já é carente demais, acha que não vai progredir, não vai ter oportunidade.*

P1: *É... O que eles esperam da vida é uma casinha popular, entendeu? Um arroz com feijão e uma mistura... eu não sei se é porque nunca viveu um outro mundo... não que a gente viva num mundo diferente, mas a gente tem uma certa condição, todo mundo que tá aqui que eu tô falando, entendeu?... então eu não sei se é porque eles nunca viveram isso, que eles estão se contentando com muito pouco...*

Como se vê, pelas falas de cunho preconceituoso, as famílias são colocadas como responsáveis pelo insucesso na escolarização das crianças, uma vez que é a família que se desinteressa pela formação dos próprios filhos, que não consegue educar os filhos e, principalmente, não conseguem se relacionar com a escola para efetivar a formação integral dessas crianças. Isto é, a discussão da relação família-escola é compreendida pelas professoras como se o disparo para a efetivação de uma relação de parceria devesse ser lançado

primariamente pela família. As falas acima ainda nos apontam que, além de desejarem um modelo preestabelecido de família participativa, algumas das professoras também aguardam um modelo ideal de aluno.

Outras declarações das docentes demonstram o sentido de preconceito que evidencia as concepções de família sistematizadas em modelos socialmente estimados:

P3: Pois é, a mãe dela tem problema com crack né, é viciada em crack.

P3: Tá vendo que desencadeia um monte de coisa?

P2: Eu tive um aluno assim, aqui mesmo, quando eu trabalhei com ele, ele era assim bem levado, mas ele já era desses piores que existe, revoltadíssimo, tudo, e eu sempre falava pra minha mãe, falava assim: “Mãe, o fulano” e ele morava próximo da minha mãe aí eu falava: “Mãe, o fulano... eu me preocupo” assim, eu preocupava com ele, falava assim: “Mãe, eu penso, quando ele crescer, o que ele vai ser?” não tinha limite nenhum, a família dele era totalmente desregulada, o pai bebia de cair pra rua, a mãe mexia com droga e eles batia muito nele na rua, ele era humilhado, sabe aquela vida assim totalmente desregrada, aí foi, eu custei a aguentar esse ano com ele, e passou, aí passou acho que um ano, dois anos, aí chegou a notícia de que ele tinha assassinado, não sei se vocês se lembram, um de 15 matou uma de 14, não sei, eles eram namoradinhos. Aí a mãe me ligou, eu não estava aqui “Dani, você lembra que você falava do fulano?” falei: “Aham” “Ele matou, ele matou a namorada dele” acho que é isso mesmo, ele tinha 15, ela 14, eu sei que assim, eu falei: “Mãe, eu sabia, eu via isso nele” sabe, só por Deus mesmo que ele ia sair desse caminho, eu não via outra saída pra ele, não tinha, sabe, porque da idade que ele tava quando eu estava com ele, só Jesus pra dar conta.

P1: E a tendência é piorar, a tendência é piorar, entendeu? Agora...

Esses julgamentos das docentes estão atrelados ao sentido de frustração já mencionado. Ao não saberem como lidar com as dificuldades sociais e familiares que se esbarram no espaço escolar, o primeiro passo é criticar esse contexto. No entanto, Mantoan (2006) nos alerta para o fato de que o preconceito é um dos elementos que distorce o sentido da inclusão, assim como as interpretações tendenciosas da legislação educacional e os problemas conceituais, fazendo compreender esse processo inclusivo como um simples ato de inserir fisicamente os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Vimos que as dificuldades no enfrentamento dos conflitos sociais que interferem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos resultam em julgamentos de uma realidade e, até mesmo, no descrédito de que esses conflitos possam algum dia serem extintos. Compreendemos as frustrações das professoras em tentar construir uma escola inclusiva dentro de um contexto que não lhes são oferecidas condições físicas, profissionais, pedagógicas e materiais para isso. Todavia, acreditamos que o contexto social do aluno não pode ser usado como justificativa do não aprender. Pensando nisso, Castro e Regattieri (2009, p. 17) dizem que “a educação é para todos e, sob a perspectiva inclusiva, não podemos usar características individuais ou sociais para negar o acesso e progresso de qualquer um na escola”.

Ainda que os relatos das professoras, de modo geral, sinalizem para um desinteresse da família na participação da escolarização dos filhos, Nogueira (2006) relata uma sondagem feita pelo IBOPE²⁷ no país, em 2000, que mostrou que mais de 90% dos pais são favoráveis a visitas frequentes às escolas dos filhos e consideram relevante o acompanhamento constante da escolarização das crianças, ou seja, “as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, e começam a enxergar essa participação como um direito democrático” (NOGUEIRA, 2006, p. 157).

Entendemos que o sucesso da relação e parceria entre a escola e a família demanda que novos/outros sentidos sejam configurados na relação, não com base na representação excludente e culpabilizadora das famílias, mas com o enfoque, novamente, ao desvelamento de suas condições e possibilidades de enfrentamento. Sabemos e consideramos os relatos e as expressões das professoras participantes do estudo e compreendemos os sentidos de distanciamento, isolamento, fracasso, desvalorização profissional e preconceito que configuram no agir pedagógico quando vivenciam o afastamento na relação com as famílias dos alunos. No entanto, também problematizamos que esses elementos podem ser os potencializadores desse ciclo cruel que marca a inclusão perversa dos pais/responsáveis nas ações e cotidianos escolares, ora com a participação de ouvintes nas reuniões, ora com a culpabilização de não darem conta das ações e estratégias. Ou seja, de uma forma ou de outra, estão sendo considerados apenas como expectadores do processo de desenvolvimento educacional e escolar de seus filhos.

Ao discutir sobre as possibilidades de estratégias que envolvam as famílias na escolarização dos filhos, uma das professoras cita um exemplo de uma tática que foi realizada em uma escola que ela havia trabalhado e que trouxe resultados positivos; essa estratégia conseguiu envolver os pais nas tarefas da instituição de ensino, demonstrando o conhecimento e o compromisso dessa escola com os pais/responsáveis das crianças:

P2: Uma vez foi um ano que eu trabalhei, assim, fazia reunião de pais, só que não frequente, igual ela falou pela dificuldade né, mas assim, teve uma sequência assim de temas bem objetivos, chamou profissionais que iam saber atingir o alvo, mas não assim diretamente, a gente não pode atacar com verdades explícitas, e assim, a gente achou interessante que primeiro foi pouco, aí a gente usou assim, uma forma assim de chamar atenção deles, fez tipo uma brincadeira, da próxima vez foi um chá com biscoitos, foi chamando pelo que elas se interessavam, que aí uma passa pra outra, aí foi assim, chegou no final do ano a gente teve um resultado bem positivo, em relação a participação de reuniões... Nossa! A partir dali começou a vir, assim, poucos, mas teve resultado. Então assim, eu lembro esse ano que a gente fez um

²⁷ O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística é uma empresa que realiza estudos sobre a opinião pública, intenção de voto, consumo, comportamento e mercado.

balanço no final, foi muito positivo isso, essas reuniões de pais, eu lembro uma, que teve uma dinâmica assim, a gente conseguiu, arrecadou nas lojas um brinde, aquilo ali pra eles foram o máximo.

P3: *Aí vocês presentearam elas?*

P2: *É... teve um sorteio no final, estourou balão, então assim, uma coisa que chamou atenção deles, igual eu falei, na primeira foi uns 5, uns gato pingado.*

Pesquisadora: *Aí foi espalhando...*

P2: *Foi passando pros outros o que aconteceu, entendeu, que não foi aquela coisa chata, maçante, e foi, assim eu não lembro quantos que foram durante o ano, e não foram muitos não, mas teve, sabe, uma sequência de assunto que a gente queria, a gente precisava atingir essa questão de higiene, sei que assim, foi sabe, de uma maneira bem chamativa.*

De acordo com o relato da experiência da professora, nota-se que a dinâmica relacional estabelecida com os pais, apesar de ainda enfatizar a reunião, foi estruturada no sentido de promover um espaço de diálogo, de relação não impositiva, mas de fato participativa, o que em nosso entender é um dos pilares para a revisão das estratégias de enfrentamento e parceria efetiva na escola. Corroborando essa ideia, Figueiredo e Sarmiento (2009, p. 2214) dizem que “só uma atitude de diálogo pode levar os pais/encarregados de educação à escola e assim estabelecer uma relação entre todos os intervenientes do processo educativo”. Outra ação necessária para a relação família-escola, segundo Figueiredo (2010), é a instituição de ensino se dispor à comunidade, no sentido de criar espaços de diálogos e reflexões constantes, de modo a incluir, de fato, as famílias.

Entendemos que assim como as docentes partilham seus significados a respeito da relação estabelecida com os pais/responsáveis - ou melhor, acerca dos elementos que impossibilitam uma relação mais eficaz - os pais, por sua vez, também configuram seus entendimentos, que podem inclusive potencializar sentidos de incompetência no acompanhamento das ações escolares de seus filhos, o que possivelmente virá a gerar o comportamento de distanciamento de que tanto as professoras se queixam.

Além da proposta de envolvimento com a família apresentada pela professora, P2, em outros momentos algumas docentes relataram possuir relações de muito respeito com os pais/responsáveis das crianças, além de expressarem elogios no que diz respeito ao trabalho de uma mãe, em especial, com a filha. Esses pontos positivos da relação com as famílias devem ser bem destacados e considerados nas instituições educacionais de modo a impulsionar ações que vão fortalecer ainda mais esse envolvimento:

P10: *Mas é uma mãe também muito dedicada.*

P1: *É, a mãe do Guilherme e a mãe do Cristiano são mais presentes, são mães que estão na porta da escola, são mães que você conversa. É, os pais não vêm, são poucas também, mas se você for olhar certinho, certinho, essa proximidade existe, porque quando uma mãe quer falar com qualquer uma de nós elas chamam no portão, elas*

falam, assim, o que a gente precisava, às vezes, de motivar os pais, de estar incentivando os pais, é na questão da participação da família em casa entendeu, ajudando essas crianças.

P3: Quarta-feira... eu tenho uma menina que ela é muito boa, se você vê a letrinha dela, as atividades dela, hoje eu ainda mostrei uma não foi? Pra Ana, perfeita, aí eu falei: “Gente, olha a discrepância, né, de uns e outros” e ela chegou pra mim quarta-feira e falou assim pra mim: “Tia, ah sabe, eu fico doida pra chegar lá em casa, porque todo dia a hora que eu chego, a minha mãe deita na cama dela, eu pego as minhas bonecas e nós vamos brincar de boneca, depois é que ela vai fazer janta, que ela vai lavar roupa, que ela vai fazer as coisas, mas todo dia a primeira coisa que a gente faz é brincar de boneca” e esses dias ela me pediu: “Ô tia, minha mãe me comprou um quadrinho, só que o dinheiro não deu pra comprar o giz, você me dá?” eu falei: “DOU” aí dei um de cada cor pra ela, um branco, um azul, um verde e um amarelo, e um rosa, aí dei pra ela, um de cada cor. Então você vê que assim, a mãe incentiva, talvez não teve o dinheiro pra comprar o giz aí fala pra ela “Ah pede a sua tia lá os restinhos e tudo” não, mas eu dei inteiro, novinho pra ela. Então a gente vê que é uma criança estimulada...

Os fragmentos acima apontam para alguns elementos que favorecem a relação estabelecida pelas professoras com as famílias de alguns alunos e acreditamos que esta compreensão favorece a análise que essas docentes fazem dos alunos envolvidos. Ou seja, não nos resta dúvida de que quando os professores avaliam como uma boa qualidade a relação estabelecida com os pais, isso ressoa na relação que estabelecem com os respectivos alunos. Essas falas também evidenciam o fato de que quando as famílias dos alunos estão inseridas no modelo esperado pelos educadores há uma implicação positiva tanto na relação com essas famílias quanto no processo de aprendizagem das crianças.

Em nosso entender, a vivência de uma relação de colaboração com a família favorece que sentidos como respeito e valorização do trabalho docente propiciem a configuração de uma identidade profissional mais segura frente aos desafios pedagógicos e relacionais de seus alunos, inclusive com posicionamentos de enfrentamentos mais firmes, como destacado na expressão de uma das professoras, quanto à responsabilidade de iniciar a parceria de trabalho: *“P2: Mas é uma coisa que a gente tem que lançar...”*.

A fala dessa professora é marcante pelo fato de firmar oposição à fala das outras docentes que aguardam, ainda, a iniciativa das famílias para participarem da escola, como se toda família tivesse condições iguais de envolvimento com a instituição de ensino. Ao problematizar se não caberia à escola e, portanto, aos seus profissionais, a criação de atividades que promovam a participação da família na escola, a professora assume uma concepção alinhada à sua função docente que favorece o desenvolvimento de novas representações que se distanciem das formas equivocadas de entendimento do trabalho docente na educação infantil, pois fortalece uma atuação situada na capacidade de transformação, que demanda a configuração de ações colaborativas com a família.

Reforçando a fala da docente, Lopes e Guimarães (2004); Oliveira e Marinho-Araújo (2010) alertam que é competência dos profissionais da educação envolver os pais/responsáveis na escolarização das crianças. De tal modo, os profissionais da educação devem se atentar para o papel de aproximar os pais/responsáveis dos alunos de seus trabalhos educacionais, construindo uma relação entre a escola e a família, promovendo a formação integral das crianças (LOPES; GUIMARÃES, 2004). Isto é, uma parceria efetiva entre a escola e a família contribuirá para o bem-estar dos alunos/filhos (FOREST; WEISS, s/d). Isso significa que, apesar das diferenças que existem entre as instituições família e escola, é preciso que “percorram um caminho partilhado, pressupondo sempre uma estreita colaboração que se reflita em ações conjuntas e coordenadas, assumindo-se cada uma delas como parceiras no processo educativo” (FIGUEIREDO; SARMENTO, 2009, p. 2213).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006 a relação com as famílias das crianças é um dos fatores de qualidade para esse nível de ensino, juntamente com a formação dos professores e o currículo (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a relação entre a família e a escola é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, logo, não deve ser ignorada.

Sobre a importância do contato efetivo dos pais na escolarização dos filhos, Nogueira (2006, p. 157) diz que “inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência”. Essa mesma autora nos adverte para o fato de que hoje as relações entre as famílias e as escolas, apesar de ainda conflituosas, são mais efetivas do que há algumas décadas atrás, visto que no passado essas relações eram bem menos frequentes e restritas (NOGUEIRA, 2005; NOGUEIRA, 2006).

Destarte, as análises que envolvem a discussão dos sentidos deflagrados têm como base a relação escola-família, e nos apontam algumas implicações importantes. Pode-se evidenciar que o significado atribuído tem como cerne o desconhecimento da função docente na educação infantil, que deflagra sentidos de distanciamento, isolamento, frustração, desvalorização profissional e preconceito. E assim, percebemos que esses sentidos configurados pelas professoras desfavorecem o trabalho docente frente às ações relacionais com a família, inclusive como elementos de justificativa para o insucesso da relação com as famílias e compromisso com o sucesso escolar dos alunos.

Para tanto, compreendemos que uma das formas de aproximar e validar a necessária e importante relação entre a escola e a família é nos debruçarmos sob as inconsistências teóricas e metodológicas que cercam a questão no interior das escolas, assim como a problematização

das funções sociais dessas instituições nos dias atuais. Acreditamos que o desvelamento dessas contradições é a força motriz para que novos significados e sentidos venham a ser configurados (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Nesse sentido, finalizamos as análises desse primeiro núcleo de significação com o compromisso de desvelar o imbricamento do significado e dos sentidos configurados pelas profissionais da educação infantil, participantes da pesquisa, com o fim de anunciarmos a necessidade de novas leituras sobre o sucesso/insucesso das propostas de educação inclusiva no que tange a relação família-escola. Acreditamos que as propostas de educação inclusiva reafirmam, insistentemente, que o enfrentamento racional e, portanto, definido apenas por estratégias técnicas sem a devida consideração aos fatores relacionais e humanos, é o pilar de entendimento e qualificação de nossas escolas, mas que, contraditoriamente, são estudos que parecem manter o entendimento do sucesso dessa proposta alinhado apenas ao número de acesso, desconsiderando as condições de permanência e desenvolvimento dos atores envolvidos, elementos estes analisados no núcleo a seguir.

4.2 Educação Inclusiva: algumas reflexões

As análises e as interpretações do segundo núcleo de significação “**Educação Inclusiva: da objetivação à subjetivação das ações**” são compostas por expressões marcantes que retratam as barreiras que dificultam a efetivação de uma educação inclusiva, sintetizadas pela significação do *dilema “o legal x o real”*. Este significado enfoca análises sobre o descompasso existente entre os apontamentos teóricos das políticas públicas educacionais e a realidade vivida pelos agentes da educação. A partir deste dilema são deflagrados sentidos de *impotência, frustração, desaprovação das políticas públicas, desrespeito; e supervalorização do local de trabalho*.

As discussões que enfoca o dilema “o legal x o real”, além de apresentarem algumas expressões das docentes que se queixam pela discordância entre as propostas educacionais que estão no papel e a realidade vivida por elas e tantas outras professoras, também trazem declarações que reforçam a demanda por reestruturação dos espaços físicos e demarcam algumas consequências da tentativa de se democratizar a educação sem o devido preparo das instituições educacionais. De modo geral, este segundo núcleo apresenta algumas demandas emergentes, de acordo com as participantes da pesquisa, para a realização de uma educação verdadeiramente democrática.

Segundo as professoras, a educação inclusiva demanda profissionais que saibam lidar com as inúmeras diferenças que adentram o espaço escolar, recursos pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam os diversos processos de aprendizagem e, com maior ênfase - pensando no campo de trabalho delas -, afirmaram a necessidade de espaços físicos que auxiliem no trabalho de formação integral das crianças.

P1: (...) de tudo isso, entendeu? do social... o que eu quis colocar é que, às vezes, joga-se isso pra escola... e nós não estamos preparados pra lidar com isso, entendeu? Igual o deficiente, ele está aqui, mas não tem sala de recursos, não tem professores especializados...

P3: Uai, por exemplo, o... é... O livro didático direcionado à educação infantil aonde a gente pode ter acesso de várias pesquisas, na verdade, né?! Porque hoje tem a internet, tudo bem... tem a internet... mas você vê que assim... a gente de certa forma tem uma dificuldade durante a nossa hora atividade de tá...

P4: Uma tela interativa em cada sala, também acho que seria o ideal...

P1: A gente tem uma estrutura física boa aqui, entendeu, a gente tem, mas nós não temos uma quadra para as crianças brincar. A única escola de Campo Belo que não tem quadra é a nossa.

P8: Uma área verde também, uma grama para esses meninos.

Concordamos com as professoras que o processo de universalização da educação requer algumas mudanças importantes para que a educação inclusiva seja concretizada, especialmente quanto à qualificação física e institucional, quanto ao aprimoramento da formação de todos os profissionais que atuam nesses espaços de ensino comum e quanto à diversificação de recursos didáticos que auxiliem numa prática pedagógica mais efetiva. Sabemos que a educação inclusiva exige que as escolas comuns sejam reajustadas de outras tantas formas, mas acreditamos que a melhoria destes três elementos já auxiliaria num avanço preliminar para a inclusão.

De tal modo, várias demandas para a efetivação de uma educação de qualidade para o atendimento de todas as diferenças humanas foram indicadas pelas docentes, corroborando a ideia de Facion (2005) quando diz que a inclusão vem trazendo novos desafios para as instituições escolares e para o sistema de ensino como um todo. No entanto, as professoras destacam, com mais intensidade e quantidade de vezes, a precisão de espaços que atendam às necessidades dos alunos da educação infantil:

P6: No caso, para a educação infantil teria que ter uma área para os brinquedos.

P6 e P3: É criar ambientes adequados para a educação infantil.

P6: Tem que ter sala de leitura, biblioteca, brinquedos dramáticos, brinquedoteca...

P9: Brinquedoteca, sala de vídeo, área verde...

P4: Quadra.

P6: Tanque de areia.

Silva (2015) reforça o fato de a inclusão demandar uma estrutura física que auxilie na autonomia de todos os alunos. Sobre isso, a autora ainda afirma que é preciso reajustar as estruturas físicas, eliminando as barreiras arquitetônicas, “fazendo uma boa apresentação dos espaços físicos às crianças com necessidades educacionais especiais e oferecendo oportunidades diversificadas para que elas explorem-os e descubram formas de se apropriarem deles” (SILVA, 2015, p. 144). Sobre a relevância da qualificação dos espaços escolares para uma educação democrática, Mantoan (2006, p. 30) diz que “para os defensores da inclusão, é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade”.

No âmbito político, também temos alguns amparos legais que tentam garantir a reestruturação física dos espaços escolares em busca de uma educação inclusiva, tais como: o Plano Nacional de Educação de 2001, que menciona a carência na acessibilidade das instituições escolares, destacando a necessidade de reestruturar fisicamente esses espaços; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade de 2003, que tem em vista a promoção da acessibilidade para a transformação dos espaços escolares em espaços educacionais inclusivos; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva de 2008, que visa a eliminação das barreiras físicas para o desenvolvimento pleno dos discentes; dentre outros dispositivos legais. Nesse sentido, as escolas precisam ir além das mudanças culturais, pedagógicas e atitudinais, pois uma escola inclusiva também precisa de mudanças arquitetônicas (FIGUEIRA, 2011).

Apesar da ênfase dada à reestruturação do espaço físico pelas docentes, a maioria das pesquisas revela que, ainda que a inclusão demande investimentos de diversas naturezas, o maior desafio para a educação inclusiva é a formação de professores (SILVA, 2015). Se os profissionais da educação não tiverem condições de lidar com as diferenças humanas no espaço escolar, a inclusão não acontece, visto que esse processo vai adiante do acesso às instituições de ensino regular.

As docentes demonstram em suas expressões que quando as escolas recebem alunos com necessidades educacionais especiais sem ter condições para isso, além de não incluí-los verdadeiramente, gera nos professores sentidos de impotência e frustração:

P7: É uma questão de estrutura, não adianta você colocar uma criança dessa jogada, você deixar, não adianta, porque isso faz mal não é só pra criança, pro professor também, pra gente também que, às vezes, eu não sei o que eu faço com ele, hoje eu fui levar ele pra fazer xixi, a Joana ainda passou e falou: “Onde você vai?” eu falei: “Olha eu tenho que levar, porque ele quer fazer” aí eu deixo a turma com Deus e vou

com ele no banheiro porque eu não posso deixar ele fazer na roupa, porque um dia a mãe reclamou que tava indo molhado, volta assado... Então, quer dizer, é frustrante pra ele e pra mim.

P7: *Eu acho que na verdade a criança não tá incluída, né?! Dependendo o tipo de deficiência ela é excluída dentro da escola, até esses dias a gente tava comentando com a Carolina: a menina está no ensino fundamental, está na escola, os meninos pulam corda, ela não tem como, ela é deficiente.*

Ao admitir que uma inclusão sem os devidos preparos para tal provoca consequências negativas não só no aluno como também no professor, a fala acima está repleta de elementos que potencializam sentidos de impotência e frustração. Essa professora, em particular, tem um aluno com deficiência e diagnóstico em sua turma e, em vários momentos, reforça esses sentimentos quando se trata do trabalho direcionado ao discente:

P7: *Porque a gente sai da sala frustrada também quando você não consegue dar uma boa aula, quando você não consegue dá... é né... passar pro aluno...*

P7: *Então, os dias que eu esquecia, deixava ele sem o almoço, né... que agora eu já passo na frente das duas que vão comigo, “Deixa eu por pro Marcos?” pra mim não esquecer, porque às vezes que eu esquecia quando eu olhava ele sentadinho **meu coração doía**, todo mundo comia, quando eu via “Nossa, esqueci!”, aí porque eu estava acostumada com a outra professora também, e ele estava lá sentadinho lá esperando, aí você começa pensar, mas gente, como que faz? Não é culpa dele, não é culpa minha...*

P7: *A realidade é complicada, é muito complicada.*

P7: *Eu tenho mais dificuldade de ajudar, de pegar na mãozinha dele, do que ele.*

P7: *É, ele tem uma habilidade fora do comum, ele sai da cadeira dele assim, vai brincar, e aí quando eu penso em ir lá tirar ele, ele já desceu e está lá no meio dos meninos. Olha pra você ver... Então a gente não tá preparado pra isso, né? Né, gente? É onde a gente fica assim, gente...*

P7: *Toda sexta-feira a gente leva os meninos pra passear, ele (o aluno com PC)... não tem como, e não aceita ficar. Um dia a gente foi comprar fruta na semana da alimentação, aí saímos pra ir no mercado comprar fruta, aí eu falei assim... e estava bem chuviscando, falei: “Você fica, você fica aqui” ele falou: “Não”, queria ir... aí eu fui até na metade do caminho, não consegui carregar...*

P7: *Não... andador. Mas só que aqui na rua não tem como andar, aí o que acontece... Não tem transporte... Aí eu voltei pra escola com todas as crianças e ele. Eu pensei: “Não tem como eu levar, porque mesmo que eu leve, ele vai brincar de que? Aí ele vai ficar vendo vai ficar com vontade... na sala a mesma coisa, por exemplo, no começo depois que a professora de apoio saiu, eu fiquei toda... eu esquecia de dar comida pra ele todo dia, todo dia eu dava água, ele ficava lá sentadinho esperando, eu esquecia de levar água...*

Acreditamos que quando a inclusão não acontece de acordo com os seus princípios, incluindo o aluno no espaço regular com uma educação de qualidade que lhe assegure formação integral, as consequências são nefastas. O que realmente acontece é uma inclusão marginal, perversa, instável, precária que, segundo Patto (2008), é uma ação ainda pior do que a própria exclusão. Para a autora, há uma atenção imprecisa na exclusão, isto é, muito tem se falado sobre exclusão, mas tem se esquecido de avaliar a inclusão proposta e realizada pelas nossas instituições de ensino. Precisamos ir adiante dos argumentos ilusórios “se quisermos avançar

de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar” (MENDES, 2006, p. 401).

Nesse sentido, as discussões no âmbito da inclusão devem se voltar para a inclusão que está ocorrendo (ou não) nos espaços regulares de ensino. Segundo Facion (2005), precisamos conhecer e avaliar as dificuldades que têm surgido na materialização da inclusão para pensar em estratégias que possam eliminar essas barreiras, pois “a inclusão por mais justa que seja, requer muita reflexão e preparo do contexto escolar” (FACION, 2005, p. 182).

Nessa perspectiva, as instituições de ensino devem ser reestruturadas a fim de receber todos os alunos, com ou sem necessidade educacional especial, com o objetivo de incluí-los e não discriminá-los. Essa ideia de reestruturar os espaços escolares também é compartilhada por Mantoan (2006) ao demonstrar a necessidade de banirmos o velho, aquilo que não funciona mais, e revitalizarmos as instituições educacionais. Libâneo (2010) também comenta que as discussões que tratam da função da escola vêm trazendo a necessidade de um novo modelo de escola que não exclua os mal sucedidos e não discrimine os pobres.

Podemos perceber que o significado compartilhado pelas docentes sobre o descompasso existente entre aquilo que está na teoria das políticas públicas e a realidade vivida por elas configura um forte sentido de desaprovação dessas políticas. Algumas falas que representam essas categorias analisadas destacam o fato de o Estatuto da Criança e do Adolescente, especificamente, não condizer com a realidade delas e de demais escolas brasileiras:

P3: *Sabe o que é que é? Vamos resumir? ECA.*

P3: *Pegar o ECA, sabe? E jogar fogo nele.*

P6: *A geração ECA.*

P1: *A geração!*

P1: *Mas olha, eu vou te falar uma coisa, sabe o que eu acho? Que as leis são muito brandas também, entendeu, porque vamos supor, igual uma criança dessa, vou dar exemplo desse menino da Leidiane, que foi que aconteceu tudo isso, quer dizer, cadê o conselho tutelar que o objetivo dele era esse? Pra trabalhar essa família? Pra jogar responsabilidade dos pais em cima dessa criança, porque a responsabilidade é do pai e da mãe, não é nossa não, entendeu. Aí vem toda uma estrutura por trás, esse ECA que é uma palhaçada.*

P3: *Isso aí é que devia colocar fogo.*

P1: *Porque esse ECA, quer dizer, você tem que pegar o conselho tutelar tinha que agir, assistência social tinha que agir, só que eles ficam presos, entendeu? Eles ficam presos, porque nada protege eles também.*

P1: *Não... não, não. E tem que cobrar dos pais, tem que cobrar atitudes, eles têm direitos, mas eles têm que ter deveres... esse ECA veio pra atrapalhar tudo, pra atrapalhar tudo. Lóóóógico que a gente tem que preservar aquela criança que tá sendo espancada, lóóóógico que isso não pode acontecer, mas a coisa inverteu de uma tal forma que não é esse o objetivo do ECA... entendeu?*

P1: *E cadê o ECA pra cobrar da mãe?*

P1: *Cadê o ECA?*

P8: Nessas horas ele não aparece não.

Nessas declarações fica evidente a desaprovação das professoras quanto a algumas propostas advindas pelo ECA. Segundo elas, esse Estatuto utiliza de regulamentos fracos para que as crianças e os adolescentes sejam inseridos e mantidos nas escolas, tenham progressos na aprendizagem e no desenvolvimento, sem mesmo intimarem as famílias dos discentes para auxiliarem nessa formação e nem darem suporte suficiente para os profissionais da educação e da assistência social.

Sabemos que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem como função primordial a promoção do cuidado e proteção de nossas crianças e adolescentes. No entanto, “o que se verifica no contexto atual é um descompasso entre aquilo que é promulgado pela legislação e seu cumprimento pelo poder público” (MOREIRA; SALUM; OLIVEIRA, 2016, p. 46). Segundo esses autores, a divergência entre a teoria e a prática, no sentido aqui exposto, se dá devido à dependência que esse documento tem de outras políticas públicas e programas do Estado para sua efetivação.

Outras falas acentuam a insatisfação das professoras com a elaboração de políticas públicas. Uma professora, em particular, destaca que um dos problemas dessas políticas públicas educacionais é que elas são criadas por pessoas que não conhecem a realidade das instituições de ensino e que, por isso, elaboram propostas que estão longe de serem materializadas:

P1: Eu acho uma falta de respeito desse Estado também, ele vai para trinta de abril, ele passa pra três de julho, ele volta pra três de março, ele vai... que isso gente? Que palhaçada é essa? Ai os meninos... teve menino aqui que por UM dia ele repetiu o segundo período, UM dia.

P3: Verdade...

P1: ...ele repetiu o segundo período... Agora teve menino que pulou o primeiro para ir para lá, porque a data antes era 30 de abril e agora passou para 30 de junho, uai tá brincando com essas crianças.

P1: Justamente, você tem que chegar no final do ano, você tem que ter comprado aquilo ali.

Pesquisadora: Então, no caso é a questão “do de cima que vem para baixo”??

P1: Com certeza!

Outro descontentamento demonstrado pelas professoras no que diz respeito ao descompasso entre a teoria e a prática é o fato de o programa social “Bolsa Família” demandar a presença física das crianças na escola para que as famílias recebam essa bolsa. Segundo as docentes, os pais/responsáveis pelas crianças só se preocupam em levá-las à instituição por

medo de perder a bolsa, ou seja, elas afirmam que eles visam a bolsa, somente, e não a formação das crianças:

P2: A questão de falta, né, Ana, a preocupação delas é o Bolsa Família.

P1: Ah... É... A preocupação delas quando a criança falta demais, não é que a criança perdeu, é se vai perder a vaga.

P2: Não... Elas vem apavorada: “Pelo amor de Deus, eu não posso perder o Bolsa Família! Quantas faltas que já tem?”, elas até arregalam o olho, preocupadas se vai cortar... é esse ano já vieram atrás de mim... É... Isso mesmo, vieram atrás de mim, preocupadas com o Bolsa Família.

Acreditamos que esses programas sociais não deveriam estar atrelados à frequência das crianças na escola, visto que a participação efetiva, com aprendizagem e desenvolvimento, converte-se em elementos secundários para essas famílias. Para Patto (2008, p. 38) essa associação equivocada entre o “Bolsa Família” e a presença às instituições de ensino reforça a inclusão instável, já discutida: “os programas governamentais que obrigam a frequência à escola tornam-se programas de inclusão marginal - de formas pobres, perversas e até indecentes de inclusão”.

Uma das professoras até reitera a fala e diz que o Bolsa Família é sim necessário, o problema não é a sua existência, mas a forma como é colocado:

P1: ...é um problema social, e como diz o outro, é OBRIGAR mesmo essas crianças irem pra escola, é cobrar dos pais, e isso a gente não tem, a gente só tem vem a nós, entendeu? Igual o Bolsa Família... pode ter? Pooode, DEVE ter...

P1: É... mas aí o que é que acontece? Vai ter? Vai, mas cadê? Não é só ir na escola não, é resultado... tá aprendendo, não tá aprendendo? O que você mãe tá fazendo? Porque, né? A gente vê aqui...

A partir do dilema “o legal X o real” analisado percebemos pelas falas apreendidas ao longo da investigação que, para as professoras, os amparos políticos são bem elaborados, esteticamente falando. No entanto, esses pressupostos políticos não abarcam e não representam a realidade educacional da maioria das escolas. Para as docentes, a política educacional deveria ser fiel à realidade de modo a elaborar diretrizes e princípios exequíveis.

Outro sentido atribuído pelas docentes, além da impotência e do fracasso, é o de desrespeito. Esse sentido é representado por expressões que retratam as dificuldades que essas profissionais têm de se relacionar umas com as outras no ambiente de trabalho. Pelas discussões realizadas nos grupos de discussão, percebemos que, para as participantes da pesquisa, há alguns empecilhos importantes que bloqueiam a relação profissional entre as docentes, que são: a falta de respeito, a ausência de responsabilidade, a falta de colaboração e, principalmente, a deficiência na comunicação entre essas profissionais.

Evidenciamos que é potencializado sentido de desrespeito entre as profissionais que limita a efetivação de uma educação inclusiva. Consideramos que a concretização da relação entre os profissionais da educação é tão importante quanto a consumação da relação entre esses profissionais e as famílias dos discentes - já destacado no núcleo anterior - para que haja uma educação realmente inclusiva.

Uma educação democrática demanda, nessa perspectiva, um trabalho colaborativo, em que todos os sujeitos trabalhem juntos em prol de um bem comum. Sobre isso Damiani (2008, p. 215) diz que, “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”.

Segundo Honnef e Costas (2014), um trabalho articulado entre os diversos professores de uma instituição contribui para reforçar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, nos casos de alunos com alguma deficiência em que o professor regente deve estabelecer um trabalho colaborativo com o professor especialista. Este trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especialista, já destacado neste trabalho, é reafirmado pela Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2001 que distingue as funções desses dois profissionais e assevera que, ainda que possuam papéis diferentes, os professores regentes e os professores especialistas devem trabalhar juntos em prol da inclusão.

Raposo e Maciel (2005) relatam que a cooperação intelectual a favor de um objetivo compartilhado é elemento imprescindível no desenvolvimento humano. Pensando nisso, o trabalho em conjunto é importantíssimo para o desenvolvimento das tarefas no ambiente escolar - para as trocas de informações, experiências, dificuldades e facilidades. Porém, o que notamos com as falas das professoras, é que a concretização desse trabalho colaborativo não é fácil de cumprir, pois demanda alguns elementos que ainda são escassos na instituição:

P4: Colaboração.

P1: Cooperação, integração, colaboração.

P6: Isso...

P4: Respeito, responsabilidade, né?!

P1: Mais comunicação.

Todos esses componentes citados pelas professoras - colaboração, cooperação, integração, respeito, responsabilidade e comunicação - contribuem para a formação de um trabalho em conjunto, menos solitário, na escola. Sobre o valor da interação entre os sujeitos,

Vygotsky (1998) assegura que toda a aprendizagem ocorre mediada pela relação com “o outro”, isto é, a interação é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o autor, as atividades desenvolvidas em conjunto proporcionam benefícios que não são obtidos em ambientes em que as tarefas são realizadas individualmente.

Uma das professoras também relata que a dificuldade da interação está na comunicação, uma vez que a instituição não consegue reunir todas as profissionais num momento específico: *“P1: Essa comunicação aqui realmente é uma comunicação complicada porque você não consegue reunir todo mundo.”*

A dificuldade em unir todas as profissionais num momento, em particular, também foi descrito no primeiro núcleo de significação, em que relataram que não conseguiam se juntarem após o trabalho para uma reunião com as famílias, por exemplo, devido à distância que algumas professoras moram da instituição, dificultando o retorno à mesma. No entanto, o que propomos nesta dissertação, é um momento de reflexão e troca de informações no horário de trabalho das docentes. Nos Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Belo as professoras possuem um horário específico, dentro do horário de trabalho, para o planejamento e pesquisa de atividades escolares, que é denominado de “Hora atividade”. Acreditamos que este seria um momento favorável para a realização da intervenção aqui proposta.

O sentido de desrespeito na relação docente deflagrado nas falas e expressões a seguir, mostra que além de não conseguirem estabelecer uma relação profissional saudável entre si, ainda existem alguns conflitos entre as profissionais:

P7: (...) Aí, quando foi, ela chegou lá na minha sala pôs a mão assim, eu pensei veio me visitar, veio me ver, alguma coisa assim, achei,... dez horas, pôs a mão assim e ficou olhando para mim, aí eu falei “oi Mércia, tudo bem?”, ela falou assim, “esses meninos aí não dorme hoje não?”, eu falei assim “uai, dorme, porque não é pra dormir não?”, pensei que não era pra dormir né?!... ela falou assim: “uai, não, porque se você não sair dez horas...”, eu falei assim “Ana deixa eu te falar, ninguém nunca me falou que eu tinha que sair dez horas não, entendeu, porque se falar eu saio cinco para as dez, porque não prejudica em nada”, dez horas eu já terminei a minha atividade com eles, então eu saio, sabe... Aí ela falou assim: aiaiaiaia...nã.. nã... “vamo falar com a Rita”... eu falei: “vamos, então vamos!”..

P1: (...) mas eu vejo assim, é muita gente vigiando a outra, entendeu, eu acho que se cada uma fizer a sua parte, a escola funciona muito melhor. Porque eu sou uma pessoa que se eu puder ajudar eu vou e ajudo, entendeu, só não ajudo se não tiver jeito.

P3: Funciona melhor e trabalharia melhor.

Para nós, o trabalho em conjunto também pode ser caracterizado por conflitos, uma vez que a relação entre pessoas é marcada por troca de ideias e, algumas vezes, essas ideias, quando contrárias, resultam em contendas. Mas, é importante diferenciarmos atitudes de subversão, que

qualificam as relações sociais, de desrespeito, que maltratam e desqualificam as pessoas. Acreditamos, portanto, que essa troca de ideias adversas, essa subversão, é positiva para a aprendizagem e constituição da subjetividade humana, visto que aprendemos na relação com o outro, com o diferente (VYGOTSKY, 1998; AGUIAR, 2006).

Como já destacado, ao longo desse estudo, são muitos os desafios que os professores enfrentam no cotidiano escolar, sobretudo, após a universalização da educação básica: desvalorização da profissão docente, remuneração baixa, salas lotadas, falta de espaço, carência em recursos pedagógicos, alunos com dificuldades de aprendizagem, formação docente precária, dentre outros fatores que caracterizam as péssimas condições de trabalho. Acreditamos que esses desafios seriam superados com mais facilidade se esses profissionais trabalhassem unidos, compartilhando as experiências do cotidiano escolar.

Essas declarações expressas pelas professoras apontam para a necessidade de se criar intervenções que as aproximem. A criação de um momento em que as professoras possam compartilhar suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido com os alunos em aula, de modo a partilhar suas dúvidas, sucessos e tropeços seria uma intervenção para estreitar as relações entre essas profissionais. Inclusive, Facion (2005) destaca essa ação como uma boa possibilidade de formação docente em exercício, direcionada à educação inclusiva.

Um momento propício a discussões sobre o trabalho docente na escola também contribui para que os professores sejam incluídos na instituição de ensino e exerçam, cada vez menos, um trabalho solitário, em que os “abacaxis” são sempre “descascados” por cada professor, individualmente. Pois, como já vimos, antes mesmo de incluir todos os alunos numa escola democrática, é preciso que essa instituição de ensino inclua seus professores (GOMES, 2010; GOMES; SOUZA, 2012).

Em outras palavras, a criação de um espaço de discussão e trocas seria significativo tanto para estreitar as relações profissionais entre essas docentes quanto para incluí-las, como num primeiro passo para a realização de uma educação inclusiva. Acreditamos, nesse contexto, que as falas das professoras geram necessidades que fazem com que essas profissionais queiram o estabelecimento de um grupo mais articulado de trabalho, com uma comunicação mais efetiva e a garantia de um espaço em que possam refletir sobre a própria prática pedagógica (AGUIAR, 2006).

As dificuldades relacionais entre os professores parecem marcar com maior intensidade o início da carreira docente. Para Brostolin e Oliveira (2013), o bom relacionamento dentro da instituição de ensino é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho do professor que está iniciando a carreira; todavia as pesquisas “revelam a sensação de abandono sentida por

professores iniciantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental” (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013, p. 51). Ainda para esses autores, é uma das responsabilidades do gestor fortalecer os vínculos profissionais entre seus professores, isto é, é de responsabilidade da gestão criar estratégias e intervenções que contribuam para um melhor relacionamento profissional entre os seus docentes.

O bom relacionamento entre os professores no início da carreira docente também é importante para a construção da identidade profissional, visto que “esse período de entrada na carreira, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar” (CIRÍACO; COSTA, 2016, p. 8-9). De acordo com esses autores, o fato de o professor iniciante não encontrar oportunidades de compartilhar suas angústias e necessidades no início de carreira com os professores mais experientes, contribui de forma negativa para as suas primeiras experiências de sala de aula. Isso reforça o isolamento e a solidão, duas características marcantes do contexto de trabalho do professor iniciante.

Além da falta de companheirismo que assinala a instituição, campo de pesquisa, e outros tantos espaços escolares, outro fator que se esbarra na profissão docente de modo geral, foi destacado:

P1: Mas eu vou falar uma coisa pra vocês se a classe não se juntar e não unir, nós não vamos sair desse lugar não.

P3: Esse é o problema, o professor não é unido.

P7: Não é!

P3: Nós não temos união.

P1: Gente, é o que a gente fala, vai no médico, se ele cometer um erro médico, se o outro médico vai falar que ele cometeu esse erro médico? NUNCA. Agora aqui é assim, “uai, esse menino foi de quem ano passado? Mas ela não ensinou nada pra ele não?,” entendeu, não tem companheirismo.

P2: (...) “Veio da creche?”; “Aí, ó”... Não aprendeu nada... E isso a gente ouve muito, vem até aqui questionar com a gente “porque fulano tá assim?”.

P3: É isso, olha pra você ver... E isso nós estamos falando entre Rede.

P1: É, entre Rede.

P3: Agora imagina quando um sai daqui e vai pra escola particular...

Essas queixas das professoras quanto ao distanciamento que há na classe docente também contribuem para a desmotivação na carreira. Como comenta Moreira (2005, p. 219), esse fator é tão desestimulante que “alguns professores chegam a se sentir desanimados a ponto de pensarem em abandonar a carreira”. Em sua pesquisa, o autor ainda retrata que a falta de coleguismo dentro das instituições de ensino, bem como o distanciamento que há dentro da classe de professores, reforçam a desvalorização e a má representação da profissão. A desunião da classe de professores foi nomeada por Moreira (2005) como fonte de insatisfação para a

profissão docente, assim como: a falta de reconhecimento no trabalho realizado, a indisciplina dos discentes, o aumento da carga de trabalho e o salário baixo.

As dificuldades relacionais aqui apresentadas condizem com a realidade da instituição de educação infantil estudada. Pensando numa realidade diferente, questionamos às nossas participantes quais seriam os elementos fundamentais de uma escola ideal. Foram vários os comentários e sugestões:

P1: E outra coisa que nós não colocamos aí que nós temos que colocar gente, porque é ideal, é a valorização do professor.

P3: Ahh... com certeza!

P1: É escola Ideal... tem que ter.

P1: É a valorização do professor... porque isso...

P7: É lógico...

P3: Na verdade não é só do professor, é do profissional da educação.

Pesquisadora: Então uma escola ideal teria que ter menos alunos por sala?

P1: Com certeza.

P3: Com certeza.

P3: Ah, oh aqui, gente, inclusive nós aqui viu? A educação infantil de tempo integral também deveria ter menos aluno, não adianta você jogar 24, 25 meninos dentro de uma sala para ficar o dia todo, não funciona... não funciona.

P7: Os alunos brigando, chorando, gritando, o nariz escorrendo...

P6: Tem que ter sala de leitura, biblioteca, brinquedos dramáticos, brinquedoteca...

P9: Brinquedoteca, sala de vídeo, área verde...

P4: Quadra.

P6: Tanque de areia.

P1: É escola ideal... tem que ter.

Percebemos através das falas acima que vários fatores são importantes para o funcionamento ideal de uma instituição de ensino, especialmente para a educação infantil: a valorização do profissional da educação, um número reduzido de alunos por turma e espaços específicos para leituras e brincadeiras. Apesar de conseguirem relatar características de uma escola dos sonhos, uma das professoras afirma que a instituição de ensino em que trabalha, ou seja, o nosso campo de pesquisa, é a sua escola ideal, ainda que necessite de alguns ajustes:

P1: Eu gosto dessa aqui, com algumas adequações, mas o que vem na minha cabeça é essa, porque eu gosto, eu gosto muito daqui, eu gosto de vir pra cá. Eu não venho pra cá achando ruim, entendeu?! Porque quando você vai trabalhar em um lugar achando ruim é muito triste.

P1: Eu venho com prazer.

P1: A minha escola ideal é aqui.

P1: Mas como real, já está bom.

Essa professora demonstra sentir prazer em trabalhar e estar nessa instituição educacional. Ao declarar sua paixão por esse centro de ensino, a docente configura sentidos de supervalorização do local de trabalho, fator que contribui para o desenvolvimento de um trabalho mais exitoso, uma vez que o prazer em trabalhar gera satisfação e desejos de cumpri-

lo da melhor da forma. Acreditamos, nessa perspectiva, que quanto mais sentidos construtivos uma pessoa desencadeia pelo seu local de trabalho, mais chances de desenvolver seu trabalho com desempenho satisfatório ela terá.

As análises realizadas envolvendo o segundo núcleo de significação, com base na significação do dilema “o legal X o real” e nos sentidos configurados pelas professoras de impotência, frustração, desaprovação das políticas públicas, desrespeito e supervalorização do local de trabalho nos trazem elementos para a compreensão das dificuldades que impedem a efetivação de uma educação inclusiva. Apreendemos a necessidade de uma reestruturação das instituições de ensino regular para a efetivação de uma educação democrática; a demanda por uma coerência entre os pressupostos políticos e a realidade educacional; a necessidade da efetivação de um relacionamento profissional mais saudável entre os profissionais da educação, dentro e fora das escolas; e, percebemos também, que a satisfação pelo ambiente de trabalho possa ser um elemento facilitador de uma atuação docente inclusiva.

Finalizamos nossas discussões com a convicção de que uma das formas possíveis de problematizarmos essas questões é oferecermos novos espaços de significação que potencializem outros/novos sentidos que favoreçam uma atuação docente inclusiva. Acreditamos, deste modo, que as instituições de ensino comum precisam se organizar para oferecer aos seus professores um espaço de formação continuada, *in loco*, que auxilie no desenvolvimento profissional desses docentes ao conceder momentos de discussões sobre o processo inclusivo e sobre as diferentes temáticas que perpassam pelo contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência dos pressupostos políticos educacionais direcionados à efetivação de uma educação democrática, a instituição de ensino regular tem se tornado um espaço que acolhe, cada vez mais, os diferentes pertencimentos sociais dos sujeitos. Os amparos legais tentam garantir não só a inserção de todos esses sujeitos às escolas comuns, como também a efetivação de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, procuram a materialização de uma educação inclusiva que compreenda, de fato, a participação ativa dos alunos e a consolidação de suas aprendizagens.

Sabemos que as instituições de ensino e seus profissionais têm muito trabalho a ser feito para que esses espaços se tornem democráticos. Exploramos nesta dissertação alguns elementos fundamentais expressos pelas próprias professoras, participantes do estudo, a serem repensados e adequados para que a educação inclusiva seja uma realidade, tais como: a qualificação da formação docente inicial, contínua e em exercício; a adequação dos processos de ensino; a efetivação da relação família-escola; a relação profissional saudável; a valorização docente; a inclusão do profissional da educação; o ajustamento dos espaços físicos; e a demanda por recursos didáticos que favoreçam a diversificação das metodologias.

Compreendemos que o trabalho docente é um dos elementos mais importantes para a realização da educação inclusiva. Partindo dessa perspectiva, tivemos como objetivo geral da investigação analisar os significados atribuídos e os sentidos configurados pelas professoras, participantes da pesquisa, ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Acreditávamos que a partir da compreensão dos significados e sentidos configurados pelas docentes no que diz respeito à educação desses alunos compreenderíamos seus pensamentos, sentimentos e atitudes direcionados à realização - ou não - da inclusão.

A partir da investigação, empreendemos dois significados importantes que são compartilhados pelas docentes a respeito da universalização do ensino: o impasse entre as funções de educar e cuidar na educação infantil e o descompasso entre os amparos políticos educacionais e a realidade das escolas regulares. Esses significados indicam, respectivamente, que há um desentendimento sobre as funções de cuidar e educar do professor da educação infantil e que as propostas políticas direcionadas à educação não condizem com a realidade das escolas.

O dilema “cuidar X educar”, analisado no primeiro núcleo de significação, expõe a falta de entendimento dos pais ou responsáveis pelas crianças sobre a função pedagógica das professoras da educação infantil. Ao secundarizarem a função pedagógica em detrimento do

cuidar, os pais/responsáveis reforçam, segundo as docentes, a desvalorização do professor da educação infantil. Acreditamos que esta representação social dos professores desse nível de ensino, pode ser um dos efeitos do surgimento das instituições de educação infantil como espaços de assistência e acolhimento, tendo em vista que a função pedagógica dessas instituições é recente.

Já o segundo núcleo de significação partilhado entre as professoras diz respeito ao dilema “o legal X o real” que mostra o descompasso entre as políticas apresentadas em lei em contraste com a realidade educacional da maioria das escolas regulares. Para as participantes da pesquisa, os amparos legais são “lindos” e ideais, mas não condizem com a realidade escolar vivida por elas. Consideramos a compreensão das participantes sobre os amparos legais, todavia sabemos da necessidade de reestruturação dos nossos modelos educacionais para a realização de uma educação inclusiva. Isto é, a educação inclusiva e os pressupostos políticos que amparam esse processo, determinam uma ruptura na estrutura organizacional das escolas para que tenhamos uma educação democrática.

Os dois núcleos de significação atribuídos pelas professoras sobre a educação inclusiva deflagraram sentidos que, em sua maioria, não beneficiam a efetivação desse processo inclusivo, tais como: o distanciamento, o isolamento, a frustração, a desvalorização profissional, a impotência, a desaprovação das políticas públicas, o desrespeito e a supervalorização do local de trabalho. Acreditamos que, juntas, estas categorias configuradas pelas docentes desfavorecem uma atuação docente inclusiva por compreendermos, por exemplo, que os sentidos de desvalorização e isolamento profissional dificultam as possibilidades de enfrentamento e fortalece o significado do distanciamento legal da realidade vivida. Também compreendemos, a título de exemplo, que o sentido atribuído de distanciamento das famílias das crianças fortalece os sentidos de impotência e frustração. Esses sentidos conferidos pelas professoras também não contribuem para a inclusão educacional por demonstrarem que essas profissionais não estão incluídas no espaço de trabalho.

Acreditamos que, para sustentar práticas educacionais inclusivas, deveriam ser atribuídos por essas profissionais sentidos contrários aos apresentados na investigação, como sentidos de colaboração, satisfação, respeito e êxito profissional, que amparariam, de fato, uma atuação pedagógica inclusiva. No entanto, problematizamos a seguinte questão: como esperar que um professor que se sinta em situação de desrespeito, isolamento, distanciamento, desacreditado, desvalorizado e com sentimento de fracasso possa atuar numa premissa inclusiva? Essas professoras não conseguirão criar novas categorias sobre a educação inclusiva se o espaço de trabalho não oferecer condições para tal.

Por outro lado, apesar das análises deflagrarem sentidos que desfavorecem uma atuação pedagógica inclusiva, não podemos negligenciar que houve relatos significativos que demonstraram um esforço para a efetivação de uma relação exitosa entre a escola e a família; houve algumas expressões que denotaram uma satisfação pelo trabalho realizado na instituição de ensino; apreendemos falas que retratam a consideração que algumas professoras têm com relação a determinadas famílias de crianças; dentre outros. Em outras palavras, acreditamos que esses sentidos foram configurados devido, principalmente, à falta de um espaço formativo que contribua para a troca de informações, experiências, facilidades e dificuldades da atuação docente, por essas professoras. A criação de um espaço formativo de trocas é ideal, nessa perspectiva, para a reconfiguração desses sentidos.

Sabemos da importância da formação docente inicial que confere aportes teóricos e práticos que auxiliam, posteriormente, no trabalho pedagógico dos professores. No entanto, sabemos que essa formação é apenas preliminar, visto que a formação contínua e em exercício é necessária para o enfrentamento por esses profissionais às diversas situações do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, acreditamos que a manutenção das práticas educacionais inclusivas demanda, urgentemente, a construção de espaços de diálogos e debates no local de trabalho que favoreçam a possibilidade da multiplicidade de significados e sentidos.

Para nós, além de um espaço formativo de trocas, outro elemento que auxiliaria na configuração de novos significados e sentidos seria a gestão escolar. Acreditamos que é a gestão escolar que está à frente do desafio de transformar o debate inclusivo, ainda preso aos significados docentes, a toda a equipe e comunidade escolar. Provocar o debate da inclusão escolar institucionalmente é criar e fortalecer novos significados e sentidos. Compreendemos, portanto, que uma das demandas ainda pouco discutidas é a análise da inclusão escolar sob a perspectiva institucional, que favoreça a todos os profissionais, de modo que sintam-se pertencentes e acolhidos em suas dúvidas, críticas e contrariedades pela instituição escolar.

Finalizamos esta investigação na expectativa de ter criado no campo de pesquisa um espaço formativo que contribuísse para a configuração de outros/novos significados e sentidos que favorecessem uma atuação pedagógica inclusiva que, por exemplo, efetivasse o sucesso da parceria entre a escola e a família ou ainda que fortalecesse as relações profissionais entre essas docentes, de modo a tornar saudável esse vínculo profissional. Acreditávamos, a título de exemplo, que essas novas categorias deveriam ser estabelecidas com base no desvelamento das possibilidades de enfrentamento e aproximação dos pressupostos legais à realidade vivida, e da aproximação do cuidar e do educar como facetas não dicotômicas do processo de desenvolvimento infantil e pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa**. Vários Autores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: ciência e profissão**.v. 26, n. 2, Brasília, jun., 2013. ISSN 1414-9893.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o mestrado em educação UNIUBE. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.1, p. 14 -23 ,jan/abr. 2001 – ISSN 1519-0919.
- ALVAREZ, Amélia; DEL RIO, Pablo. Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento proximal. In: COLL, C. PALACIOS, J e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Editora Atmed. 1996.
- AMARO, DeiglesGiacomelli. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (Coleção psicologia e educação/ dirigida por Lino de Macedo).
- AMÉRICO, Rebeca Martinez; MAGGI, N. R.. Linguagem. **Aprendizagem e Tecnologias da Informação: uma leitura no âmbito do sociointeracionismo segundo Vygotsky**. Nonada: letras em revista, v. 2, p. 1, 2013.
- ARAÚJO, Lucélia Costa. A formação docente mediando os significados e os sentidos sobre o ser professor. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2015, Fortaleza, CE. **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 815-825.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido Pessoal, Significado Social e Atividade de Estudo: Uma Revisão Teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014, p. 265-272.
- BALDISSIN, Maurício Martins. **As funções psicológicas superiores: sua origem social-cultural (interacional) e sua natureza mediada (semântica)**. Campinas: Unicamp; 2005.
- BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva; NOGUCHI, Natália Felix de Carvalho; CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. A Pesquisa Interventiva na Psicologia: Análise de Três Experiências. **Psicologia para América Latina**, 2006.
- BAQUERO, R. **Vigotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Eveline Tonelotto. **Os Sentidos do Respeito na Escola**: uma análise da perspectiva da psicologia histórico cultural. Dissertação de Mestrado em Psicologia da PUC Campinas. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: Introdução à Pesquisa Qualitativa. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI**. Vol. 1; 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 29 maio 2013.

BRASIL - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7611 de 17 novembro de 2011**. Ministério da Educação. 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013. ISSN2177-7691.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA,

Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Ministério da Educação (MEC), 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. CEDES**. 2005, vol. 25, n. 66, p. 185-207.

CENCI, Adriane. Deficiência e Coletividade: A Constituição das Funções Superiores na Defectologia. In: COSTAS, Faniane Adela Tonetto. **Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2012. P. 87-95.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; COSTA, Milaine Menezes da. Da formação inicial ao ingresso na carreira docente. **Formação Docente**. V. 08, nº 1, Jan/Jun. de 2016.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2002, 390 p.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIANI, Magna Floriana. Entendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR

DINIZ, Margareth. **Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão**. Ano 14. 18 de dezembro de 2011 - p. 39-55.

DUARTE, Newton. Vigotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Ano XIX, n. 25, v. 01, p. 19-29, jan./abr. 2013.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: editora IBPEX. 2005.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos).

FIGUEIREDO, Maria João Ferreira da Silva Amaral de. **A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. 2010.

FIGUEIREDO, Bárbara; SARMENTO, Teresa. **(Re)pensar a participação dos pais na escola**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1 2212.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar: Perspectivas para a Prática Pedagógica na Educação Infantil.** Instituto Catarinense de Pós-Graduação – www.icpg.com.br. s/d.

FRANCO, Marco Antonio Melo Franco. **Paralisia cerebral e práticas pedagógicas:** (in) apropriações do discurso médico. 2009. 134f. (Tese de Doutorado em Ciências da Saúde – Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento.** Uma Leitura Filosófica e Epistemológica. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação de Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GATTI, Bernadete. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUNTA, Elaine; LINHARES, Clarice Schneider. **A Democratização da Escola através da Participação Efetiva da Comunidade Escolar.** PDE - Programa de Formação Continuada do Estado do Paraná, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações.** Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº 1, junho de 2003.

GOMES, Candido Alberto Pacheco. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GOMES, Claudia. **O lugar do sujeito na inclusão escolar:** percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese de Doutorado em Psicologia da PUC de Campinas: 2010. 221p.

GOMES, Claudia. **Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva:** Desafios para a Qualificação do Processo de Ensino e Aprendizagem. UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

GOMES, Claudia; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. Sentido e Emancipação Docente: uma Reflexão sobre a Constituição dos Espaços Formativos. In: GOMES, Claudia. **Trabalho e**

Realidade Docente: as muitas facetas da atuação profissional. 1ª edição. Curitiba/PR; CRV, 2013; p. 139-155.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, 32 (3), 588-603.

GOMES, Claudia; BERNARDES, Amanda da Silva. O Processo de Mediação na Educação Infantil: aportes da teoria da subjetividade de González Rey. In: GOMES, Claudia. **Trabalho e Realidade Docente:** as muitas facetas da atuação profissional. 1ª edição. Curitiba/PR; CRV, 2013; p. 57-71.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a Mediação na configuração de Sentidos sobre a Docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 147-156.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Educación para la Salud. In: GONZALEZ REY, F. y MARTINEZ, A. M. La Personalidad – su educación y desarrollo. Playa: Pueblo y Educación, 1989. (pp. 25 - 48).

_____. Pesquisa Qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002. 188p.

_____. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003. 252p.

_____. O valor heurístico da Subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. (p. 27 – 51).

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. **Vygotsky e a Teoria Histórico Cultural:** bases conceituais marxistas. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 19-33, jan-jun 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique. Vygotsky e a Teoria Sócio-Histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto.

Trabalho docente articulado: a relação entre professores da educação especial e da classe comum. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto *et al.* (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 119–126.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, Set/Dez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Escola Brasileira em Face de um Dualismo Perverso: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres**. X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste; jul., 2010.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de Professores: Por uma Ressignificação do Trabalho Pedagógico na Escola**. Editora EDUFGD, 2010.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer; GUIMARÃES, Célia Maria. **A Relação com as Famílias na Educação Infantil: Demanda de Formação dos Profissionais**. 2004.

LORDELO, Lia da Rocha. A Crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, pp. 537-544.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e Práticas para refletir sobre a Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010 (série Cadernos da Diversidade).

LUCCI, Marcos Antonio. A Proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**. 2006.

MALVÃO, Angélica Aparecida; BARCELLOS, Carolina Arantes; FREITAS, Valéria Aparecida de. **Educação Inclusiva: a diversidade faz parte da vida/O papel do professor como protagonista do processo inclusivo**. Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). 4ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 2006. (pontos e contrapontos)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e Diferenças. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 6ª editora. 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade, acessado em mai. 2016.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, vol. 5 (2), 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOREIRA, Herivelto. **A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente**. Campo Grande-MS, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Formação de Professores e o Aluno das Camadas Populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, Volume 30, 2011.

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; SALUM, Maria José Gontijo; OLIVEIRA, Rodrigo Torres. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016. 250p.

MORI, Valéria; GONZÁLEZ REY, Fernando. Reflexões sobre o Social e o Individual na Experiência do câncer. **Psicologia & Sociedade**; p. 99-108, 2011.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. **Coleta de Dados para a Pesquisa Acadêmica**: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. Foz do Iguaçu, PR/Brasil, 2007.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um Estudo da mediação na Teoria de Lev Vigotski e suas Implicações para a Educação**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2014, 406 f.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 563-578.

_____. Família e Escola na Contemporaneidade. **Educação e Realidade**. 31(2):155-170 jul./dez. 2006

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p.511-524, out./dez., 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas.27(1).99-108. janeiro – março, 2010.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948, disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> acessado em 23 out. 2015.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca. 1994. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br> acessado em 2012.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 25-42.

PAULA, Jairo de. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social**. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2ª edição, 2004.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico Dialético: contribuições para a teoria histórico cultural e a pedagogia histórico crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PEREIRA, Cleide Lucia; SANTOS, Marilane. Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão sobre Avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009.

PETRONI, Ana Paula. **Autonomia de Professores: Um Estudo da Perspectiva da Psicologia**. PUC/Campinas. Dissertação de Mestrado, 2008.

PETRONI, Ana Paula. **Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores**. Tese de Doutorado em Psicologia da PUC Campinas, 2013, p. 275.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 444-459, June 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000200013&lng=en&nrm=iso. access on 05 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000372013>.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 136 p., 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu. 1997.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev Semenovich Vigotski**. São Paulo, Cortez, 2005.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o Desenvolvimento Humano**. 2011. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf> acessado em jul. 2015.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co- Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 309-317.

RICHARDSON, Zilma Maria Ramos Jarry. **Pobreza, deficiência visual e políticas sócio-educativas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009. 167 f.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita, no ensino da criança com Paralisia Cerebral**. Monografia do curso de Pedagogia. Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. 2014. 63 p.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. Práticas Pedagógicas no Ensino da Criança com Paralisia Cerebral. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (orgs.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. p. 73 - 110.

ROMANELLI, Nancy. A Questão Metodológica na Produção Vigotskiana e a Dialética Marxista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

SAMPAIO, Cristiane; SAMPAIO, Sônia Maria. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Out/2005.

SANTOS, Cecília. **O Grupo de Discussão e os Estudos Sociológicos em Contextos Escolares**. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: o paradigma do século 21*. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, v.1, nº1. p.19 – 23, outubro, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

SCHÄFER, Eliane Dias Alvarez; OSTERMANN, Fernanda. Autonomia profissional na formação de professores: uma análise de entrevistas realizadas num mestrado profissional em ensino de física. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 12, Nº 2, 287-312, 2013.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Fundamentos da Educação Especial. In. MORI, Nerli Nonato Ribeiro; JACOBSEN, Cristina Cerezuela. **Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica**. Maringá: Eduem, 2012. p. 01-10.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009,13, 135-153.

SILVA, Cirlene Maria da. **Os Desafios da Educação Inclusiva e a Escola Hoje**. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da faculdade Araguaia. v.3 · 2015, p. 133-146.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. **A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas**. Projeto de Pesquisa e Produtividade. Pontifca Universidade Católica de Campinas, 2012.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Vigotski's Contributions for Understanding the Psyche. **Estudos de Psicologia**; Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

VAN DER VEER, René. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, Loyola, 7ª. Ed. 2014.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (orgs.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar. 2014, p. 19-54.

VIOTTO FILHO, Irineu Tuim. Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para a Ação do Educador numa Escola em Transformação. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007, p. 49-68.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas Tomo III. 1931.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia da Arte**. 2ª ed., São Paulo: Martins, 2001. Fontes. (Originalmente publicado em 1925).

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens: Aportes Teórico- Metodológicos e Análise de uma Experiência com o Método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZANELLA, Andrea; *et al.* Participação dos Pais na Escola: Diferentes Expectativas. In: _____. **Psicologia e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Roteiro de Caracterização

Caro(a) professor(a),

Este questionário é parte de um estudo sobre **Educação Inclusiva: Provocações sobre a Atuação Docente**.

Para êxito da pesquisa, necessitamos de sua colaboração respondendo este instrumento. Ressalte-se que o preenchimento é optativo. Porém, certos de contarmos com a sua compreensão e colaboração, solicitamos que ao responder:

- Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;
 - Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
 - Responda individualmente;
 - Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada;
 - Não se identifique em nenhum lugar do instrumento, já que a sua identidade será sigilosa, não sendo revelada em nenhum momento da pesquisa.
- Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Idade: ____ anos Sexo: () Feminino () Masculino
--

Assinale o seu cargo na unidade escolar: () Professor efetivo () Professor eventual () Estagiário(a) () Outros: (Especifique: _____)
--

Qual o seu tempo de serviço neste cargo? () Menos de 01 ano () Acima de 01 ano até 05 anos () Acima de 05 anos até 10 anos () Acima de 10 anos até 15 anos () Acima de 15 anos

Qual o seu tempo de serviço nesta instituição de ensino? () Menos de 01 ano () Acima de 01 ano até 05 anos () Acima de 05 anos até 10 anos () Acima de 10 anos até 15 anos () Acima de 15 anos

Você é: () Contratado(a)/O.F.A. () Concursado(a)/efetivo(a)
--

Qual é a sua escolaridade?	Completo	Incompleto	Cursando	Curso
Marque um X				
Ensino Fundamental – Ciclo I – 1ª a 4ª série				-
Ensino Fundamental – Ciclo II – 5ª a 8ª série				-
Ensino Médio				-
Técnico Profissionalizante				
Ensino Superior				
Pós-Graduação				

Sua renda mensal familiar é: () De 01 a 03 salários mínimos () Acima de 03 a 06 salários mínimos () Acima de 06 a 10 salários mínimos () Acima de 10 salários mínimos
--

Qual é a sua jornada de trabalho semanal? () Até 20 horas () Acima de 20 até 30 horas () Acima de 30 horas
--

Assinale em qual(is) período(s) trabalha: () Manhã () Tarde () Noite

Em quantas escolas você trabalha além desta? () Somente nesta escola () Em mais uma escola () Em mais duas escolas () Acima de três escolas
--

Em qual(is) ciclo(s) de ensino leciona? () Educação Infantil () 5º ao 9º ano () 1º ao 5º ano () 1º ao 3º ano do ensino médio

ANEXOS

Anexo 1 - Documento de Aprovação CEP

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva: Provocações sobre a Atuação Docente
 Pesquisador Responsável: Paloma Roberta Euzébio Rodrigues
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 46157315.0.0000.5142
 Submetido em: 20/10/2015
 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_600142

- LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento ^	Nome ^	Atribuição	E-mail ^	Currículo	Tipo de Análise ^	Ação
257.696.538-50	Claudia Gomes	Equipe do Projeto	cg.unifal@gmail.com	Lattes CV	PROPONENTE	
107.963.486-00	Paloma Roberta Euzébio Rodrigues	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	palomarodrigues1991@yahoo.com.br	Lattes CV	PROPONENTE	

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa “Educação Inclusiva: Provocações sobre a Atuação Docente”. No caso se 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: Educação Inclusiva: Provocações sobre a Atuação Docente

Pesquisadora Responsável: Paloma Roberta Euzébio Rodrigues

Endereço: Rua Nhá Chica, nº 150, Vila São Jorge Nova. Campo Belo/MG. CEP: 37.270-000

Telefone: (31) 9207-5403

Objetivos: compreender a fala dos professores da educação básica do ensino regular sobre o processo de educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais.

Justificativa: a necessidade de dar voz aos professores que lidam constantemente com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, dando-lhes a oportunidade de partilhar de suas experiências de sala de aula, expondo suas concepções, representações e sentidos acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. Ao contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes, sujeitos participantes, a pesquisa também estará promovendo o desenvolvimento escolar de toda a instituição de ensino, tornando-a um espaço que inclui não só os alunos como também seus professores.

Procedimentos do Estudo: o estudo será composto por entrevistas semi-estruturadas e grupos de discussão. As entrevistas semi-estruturadas buscam, além de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, provocar questionamentos diretivos quanto à concepção de formação docente; à compreensão das políticas e propostas inclusivas; ao reconhecimento das necessidades especiais; às dificuldades vivenciadas no processo inclusivo; às representações do processo de inclusão escolar e aos limites e perspectivas pedagógicas para a inclusão. O grupo de discussão, por sua vez, será um instrumento de coleta de dados que auxiliará na compreensão e análise do contexto social dos participantes da pesquisa, os professores.

As entrevistas e os grupos de discussão serão realizados no próprio espaço de trabalho dos participantes da pesquisa, a escola. Serão realizados no ano de 2015.

As informações coletadas durante o estudo servirão para a discussão do processo de inclusão na escola, campo de pesquisa, para que os professores repensem suas concepções e práticas a respeito da inclusão escolar de todos os alunos. Servirão também para a melhoria do desenvolvimento da instituição, como um todo, tornando-a um espaço inclusivo.

Riscos e Desconfortos: os procedimentos da pesquisa não causarão, em nenhum momento, desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes.

Benefícios: a investigação beneficiará o desenvolvimento escolar, o estudo e o aprofundamento das condições da Educação Inclusiva na instituição, campo de pesquisa.

Custo/reembolso para o participante: não haverá nenhum gasto com sua participação no estudo. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

Confidencialidade da Pesquisa: garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Eu, _____

(nome completo, idade, RG, endereço, telefone, *email*) declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora, Paloma Roberta Euzébio Rodrigues, 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 a pesquisadora responsável, Paloma Roberta Euzébio Rodrigues, 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 _____.

Nome por extenso

Assinatura