

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Suzy Vieira Março de Souza**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS PELO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**São Paulo  
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Suzy Vieira Março de Souza**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS PELO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

**São Paulo**

**Aprovado em:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Claudia Ferreira Davis – PUC-SP

---

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar – PUC-SP

---

Profa. Dra. Daniela Leal – Faculdade Paulista de Arte

*Dedico este trabalho aos meus pais, Inez Vieira Março e Waldemar da Cruz Março, por todo amor a mim dedicado, por terem sido o alicerce em minha constituição enquanto pessoa e por serem agora meus anjos guardiões no plano espiritual. Sem vocês eu nada seria...*

## AGRADECIMENTOS

Por acreditar incondicionalmente que a força da fé nos faz perseverar a fim de conquistarmos nossos sonhos, inicio agradecendo a Deus que constantemente me ampara em tudo que faço. Certamente é ELE o meu porto seguro.

À minha amada filha Dayane Março de Souza, razão da minha vida, que me impulsiona a alçar voos sem nada temer. Obrigada por ser indiscutivelmente a melhor parte de mim e por ser minha melhor amiga.

Ao meu amado marido João Almir de Souza, pelo companheirismo constante, por cuidar de mim, por me fazer acreditar em minhas potencialidades e por não me deixar desistir nunca. Sem dúvida é um anjo em minha vida.

À minha família, por meio da qual aprendi aquilo que não se conquista por meio dos livros: valores.

À minha querida amiga Monica Bernardino Mazzo, pela fiel amizade, pela parceria constante e por me impulsionar a crescer através de seu exemplo como profissional e principalmente como pessoa. Seu apoio fundamentado em tantos anos de convivência teve um valor imensurável para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos mantenedores do Colégio AB Sabin – e em especial ao Sr. Gisvaldo de Godoi – por terem possibilitado a realização deste sonho em tornar-me Mestre. A confiança em mim depositada transformou-se certamente em gratidão eterna.

À professora “Luiza” pela disponibilidade em partilhar sua experiência de vida profissional para que esta pesquisa se concretizasse. Jamais esquecerei o brilho de seus olhos expressando alegria em poder auxiliar-me. Aprendi muito contigo.

Aos professores do Colégio AB Sabin, por terem compreendido minhas ausências no período de Mestrado, adequando-se a elas e respeitando as minhas necessidades para que eu pudesse obter esta conquista.

A todos os educadores com os quais partilhei minha vida profissional. Certamente trago comigo um pouquinho de cada um.

À Irmã Dirce Trainotti, por ter me desafiado inúmeras vezes a traçar novos caminhos, fomentando assim meu desejo por novos saberes.

À amiga Fafi (Maria de Fátima de Barros Prado) pelo grande exemplo de educadora que me transmitiu nos anos em que partilhamos nossa jornada. Tenho orgulho em ser sua “discípula”.

À Profa. Ms. Milene Rovaron, por todas as dicas que me deu no decorrer do processo do Mestrado.

À Profa. Dra. Claudia Ferreira Davis, minha querida orientadora, pela colaboração e pelas riquíssimas aulas, por meio das quais pude alçar voos rumo aos conhecimentos que pouco a pouco fundamentaram esta dissertação.

Aos Professores que com tanta dedicação ministraram inesquecíveis aulas no decorrer do curso de Mestrado em Psicologia da Educação – PUC/SP: Sergio Luna, Heloisa Szymanski, Melanea Munhoz, Mitsuko Antunes, Vera Placco. Obrigada pelos saberes partilhados... Em especial, agradeço a Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar (Ia), que com enorme respeito me acolheu e iluminou meu olhar para as possibilidades de uma pesquisa permeada pela análise por meio de núcleos de significação.

À Profa. Dra. Daniela Leal, pelos conhecimentos partilhados por meio de sua dissertação e tese, às quais muito recorri, e pela disponibilidade em participar de minha qualificação e posteriormente de minha defesa.

Aos colegas de Mestrado, pela convivência harmoniosa regada por detalhes de parceria e ajuda mútua.

A todos os meus alunos “especiais” que me fizeram olhar a vida de outra maneira. Em nossa relação fui muito mais aluna do que professora. Em especial, agradeço ao meu “grande mestre Adriano”, hoje uma estrelinha no céu, que diante de toda sua fragilidade física jamais deixou de sorrir, ensinando-me a essência da resiliência.

Enfim, agradeço a todas as crianças que já passaram por minha vida de educadora e me fizeram acreditar na grandiosidade de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade.



*Educar na e pela diversidade,  
Deve ser a meta de uma escola de verdade,  
Que se preocupa com a dignidade individual  
De forma incondicional.*

*Incluir prediz prática de escuta apurada,  
Olhar abrangente para a criança amada.  
Inclusão requer amor, sensibilidade, responsabilidade,  
Não compatíveis com a benevolente compaixão, mas com a grandiosidade da aproximação.*

*Educação para a diversidade  
Começa na mais tenra idade,  
No palco da Educação Infantil, na simplicidade do brincar  
Na qual ações desprovidas de preconceitos podem se concretizar.*

*Incluir extrapola o simples aceitar  
Implicando em escutar, enxergar, sentir.  
Para isso é necessário olhar, tocar, ouvir  
Desnudar-se das amarras e realmente incluir.*

*Engajamento, coragem, reflexão,  
São as palavras de comando para essa ação.  
Para que todos tenham expansão de suas potencialidades  
Independente de suas peculiaridades.*

*Suzy V. M. Souza*

## RESUMO

### **Sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva**

O objetivo da presente pesquisa foi investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva. O referencial teórico-metodológico adotado foi o da Psicologia Sociohistórica. O sujeito da pesquisa foi uma professora de Educação Infantil com experiência em inclusão escolar. A coleta de dados ocorreu por meio do levantamento de sua história de vida, seguida por uma entrevista semiestruturada. Esse material, base empírica do estudo, foi transcrito e submetido, para fins de análise, aos procedimentos sugeridos por Aguiar e Ozella (2006). Os resultados evidenciaram em relação à Educação Inclusiva na Educação Infantil: a) as condições para se evitar uma prática inclusiva centrada nas limitações e nas dificuldades existem na medida em que há envolvimento dos docentes com seus alunos, reassegurando, assim, que o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem seja central; b) a inclusão funda-se, também, em dimensões pessoais, como o cuidado ao ouvir a voz da comunidade escolar (os alunos, pais, funcionários) para elucidar suas dúvidas e ensinar, quando for o caso, novas formas de interação capazes de acolher as necessidades de cada aluno; c) a exposição das formas de pensar, sentir e agir por parte dos docentes é um meio rico para se discutir ideias teóricas e práticas efetivas, a ser incorporada no cotidiano escolar como modo de socializar angústias e encontrar, no coletivo, maneiras de superá-las.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Educação Inclusiva; Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

### **Senses and meanings made by the teacher about the Early Childhood Education Inclusive Education**

The goal of this research was to investigate the senses, and the meanings, elaborated by a teacher working at the first level of Basic Schooling about early-childhood education and Inclusive Education. Socio Historical Psychology constituted the theoretical and methodological framework of this study. In order to collect/product the data, it was employed a semi-structured interview. This material, the empirical basis of the study, was transcribed and submitted for analysis purposes to the procedures suggested by Aguiar and Ozella (2006). The results showed that in relation to Inclusive Education in Early-Childhood Education: a) the conditions to avoid pedagogic practices focused on the child's limitations and difficulties only exist to the extent that there is a genuine involvement of the teachers with their students, reassuring that the commitment to the teaching and learning process is of central relevance; b) inclusive education are also based on personal dimensions, as a disposition to listen to the school community (students, parents, staff) in order to clarify doubts and to divulge, if necessary, new forms of interaction, able to promote the needs of each student; c) the collective discussion of theoretical ideas and effective practices must be incorporated into the school routine as a way of socializing problems and finding solutions for them. If what was written here can encourage political pressures – and incentive a search for truly comprehensive inclusive practices for dealing with diversity – promoting (for all pupils) more developed ways of feeling, thinking and acting, it was worth doing it.

**KEYWORDS:** Childhood Education; Inclusive Education; Teacher Education.

## SUMÁRIO

<b>Introdução:</b> a trajetória profissional permeando a pesquisa .....	12
<b>I. Referencial teórico</b> .....	17
1.1 A Psicologia Sociohistórica .....	17
1.2 A base da Psicologia Sociohistórica: o materialismo histórico e dialético .....	20
1.3 As categorias de análise da Psicologia Sociohistórica .....	22
1.3.1 Atividade.....	23
1.3.2 Subjetividade .....	25
1.3.3 Sentidos e Significados .....	27
1.3.4 Mediação .....	29
1.4 História da infância e da Educação Infantil .....	31
1.5 O pensamento vygotskiano a respeito da defectologia .....	34
1.5.1 Contribuições do conceito de ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’ para o campo da defectologia.....	36
1.5.2 Conceitos de mediação e linguagem no âmbito da defectologia .....	38
<b>II. Revisão de literatura</b> .....	40
2.1 Compreendendo a Educação Inclusiva: conceitos de integração e inclusão .....	40
<b>III. Método</b> .....	54
3.1 Objetivo .....	54
3.2 Sujeito .....	55
3.3 Procedimentos de coleta/produção de dados .....	56
3.4 Referencial de análise .....	58
<b>IV. Análise dos dados</b> .....	59
4.1 Organização dos dados .....	59
4.1.1 Construção da matriz de análise: dos pré-indicadores aos núcleos de significação .....	59
4.2 Análise dos núcleos de significação .....	60
4.2.1 Núcleo I: A trajetória acadêmica: “Se pudesse voltar no tempo e pensar novamente na escolha profissional, seria o magistério de novo” .....	60
4.2.2 Núcleo II: Estágios docentes e experiência profissional, consolidando a concepção de Educação Infantil: “Nos estágios, eu fui percebendo que o segredo do estudante estava na Educação Infantil” .....	67
4.2.3 Núcleo III: Sentidos e significados sobre a inclusão: “Acho que a sociedade precisa	

olhar com mais carinho e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, é muito desafiador e, como eu falei, a gente nunca sabe o dia .....	73
4.2.4 Núcleo IV: A prática pedagógica inclusiva: “Eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, como eu tratava as outras crianças: ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche” .....	80
<b>Considerações finais</b> .....	94
<b>Referências bibliográficas</b> .....	97
<b>Anexo I:</b> entrevista semiestruturada .....	105
<b>Anexo II:</b> entrevista .....	107
<b>Anexo III:</b> formação dos pré-indicadores .....	132
<b>Anexo IV:</b> formação dos indicadores .....	142
<b>Anexo V:</b> formação dos núcleos de significação .....	161

## **INTRODUÇÃO:** a trajetória profissional permeando a pesquisa

Há trinta e dois anos na área da Educação, exerci a docência em diferentes contextos sociais, bem como em todos os segmentos da Educação Básica. Iniciei minha trajetória profissional logo após a conclusão do curso de Magistério, em meados da década de 1980, ingressando como professora de Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual. Lecionei em diferentes escolas da periferia de São Paulo e, nesse contexto, ainda recém-formada e sem experiência profissional, assumi classes regulares, nas quais havia, invariavelmente, casos de inclusão, muitos deles bastante explícitos, porém raramente diagnosticados ou acompanhados por profissionais especializados que pudessem suprir suas necessidades de ordem física ou cognitiva.

Muitos desses educandos vinham de vivências excludentes, tanto no âmbito familiar quanto social, e estavam predestinados ao fracasso escolar, mesmo quando inseridos em escolas regulares. Vale frisar que entendemos o fracasso escolar como sendo a produção de um processo educacional inadequado e responsável pela indiferença, apatia e ineficiência de projetos que efetivamente beneficiem a todos e a cada um de seus membros, independentemente da origem social, da cor, do credo, do sexo e das potencialidades cognitivas. Por incontáveis vezes busquei práticas pedagógicas diferenciadas que, de alguma forma, pudessem auxiliar aqueles que apresentavam dificuldades significativas no ritmo de aprendizagem. Abria-se, assim, um longo caminho de desafios e de buscas por um ensino diferenciado que atendesse as demandas dos indivíduos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional capazes de lhes assegurar êxito na aprendizagem e na inserção social. Incontáveis, também, foram as frustrações vivenciadas, considerando que a transformação desejada não depende apenas dos gestores e educadores, mas também de políticas públicas no campo do social, notadamente no da Educação Básica.

Concomitantemente, ao final da década de 1980, ingressei na Rede Privada, atuando ainda como professora e, mais uma vez, deparei-me com questões relacionadas à inclusão escolar. Embora a clientela atendida fosse oriunda de uma classe econômica mais favorecida, os problemas lá estavam, instigando-me a compreender melhor os caminhos da educação inclusiva, pois, mesmo num contexto social de recursos mais abundantes, uma porcentagem significativa de alunos com dificuldades expressivas de aprendizado não contava com laudo ou acompanhamento específico cabendo ao professor, frequentemente, a responsabilidade de perceber as primeiras evidências do problema e dar os passos iniciais para investigar como superar as dificuldades de aprendizagem ou aquelas que indiretamente a causavam. Por outro

lado, mesmo em casos diagnosticados, identificar as necessidades individuais sem as poder suprir era extremamente frustrante. Nesse período, finalizei a graduação em Pedagogia, considerando-a ineficaz na capacitação profissional em relação à inclusão. Infelizmente, em contato com professoras as quais coordeno atualmente, formadas em outros contextos e épocas, evidencia-se que tal capacitação permanece ineficaz.

Por volta de 1996, o contexto educacional na Rede Estadual passava por mudanças estruturais e o remanejamento para outra unidade escolar foi inevitável. Assim, ingressei em um ambiente muito mais empobrecido, no qual minha visão de inclusão<sup>1</sup> sofreu uma grande transformação: em muitos casos, a única possibilidade para que um número incontável de crianças tivesse ao menos o direito de se alimentar estava na escola, com o oferecimento da merenda escolar. Paralelamente, a baixa remuneração e a estagnação de meu crescimento profissional impulsionaram-me a solicitar exoneração, permanecendo apenas na escola privada. Depois de dezessete anos atuando como Professora, assumi a função de Coordenadora Pedagógica, a princípio no segmento de Ensino Fundamental II e, posteriormente, graças a uma afortunada oportunidade, em todos os demais segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio), ampliando, dessa maneira, minha visão de escola. Passei a compreendê-la não apenas do ponto de vista pedagógico, mas, também, do organizacional e do administrativo.

Nessa vivência, pude constatar que aqueles alunos que apresentavam defasagens pedagógicas no contexto da Educação Infantil, na época em que lecionei para eles, já estavam frequentando o final do Ensino Fundamental I ou o Ensino Fundamental II. Vale aqui ressaltar o teor das dificuldades citadas, considerando que a faixa etária das crianças do segmento de Educação Infantil contempla ações lúdicas diferenciadas do Ensino Fundamental, o que erroneamente lhe atribui uma concepção social de “uma escola de brincar”, desconsiderando seu verdadeiro papel no contexto escolar. Dentre as dificuldades observadas no decorrer dessa trajetória profissional podemos destacar: limitação ou atraso significativo no desenvolvimento em uma ou mais áreas, envolvendo desenvolvimento da comunicação, motor ou físico, socioemocional e comportamental adaptativo; doenças neurológicas; deficiências visuais/auditivas e síndromes genéticas.

Embora a escola abordasse, em sua proposta pedagógica, uma política inclusiva, era nítida a dicotomia entre teoria e prática, pois os alunos em questão pareciam estar fadados ao

---

<sup>1</sup> O universo da inclusão abrange significativa amplitude e considera aspectos como gênero, etnia, questões sociais (as quais referimo-nos no parágrafo em questão em função da falta de provimentos de bens e serviços, constatados na vivência explicitada), educação inclusiva (relacionada aos espaços do ensino regular) e educação especial.

fracasso escolar, pois efetivamente não havia práticas pedagógicas que contemplassem um olhar específico para as questões de inclusão escolar. Mais uma vez enfatizamos que o termo “fracasso escolar” traz conceitos constituídos historicamente e enraizados em tabus marcantes relacionados a questões como classificação homogênea dos educandos, reprovação, evasão, indisciplina e insucesso escolar. Era nítida a dificuldade dos professores em lidar com as necessidades especiais e, mesmo quando buscavam práticas pedagógicas alternativas, lhes faltavam conhecimentos didáticos para ações mais efetivas. Dessa forma, evidenciava-se que as dificuldades de aprendizagem paulatinamente encobriam a fragilidade da escola, centrando no aluno todo insucesso de sua não aprendizagem. Assim o fato de tais alunos terem dado sequência à vida acadêmica estava relacionado com posturas evidentemente ligadas à integração social, erroneamente denominada inclusão, o que será apresentado em capítulo específico para melhor compreensão, considerando a polissemia do termo. De fato, houve, durante muito tempo, a ideia de que caberia ao aluno, às suas possibilidades de adaptação ao sistema escolar o nível de integração que nele teria, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou em instituições especializadas. O aluno seria aceito na escola regular, porém o esquema escolar se manteria sem maiores alterações. Essa posição distancia-se muito da que eu buscava, cuja meta, desde o início, partia do pressuposto de que a escola não pode deixar ninguém fora dela: o sistema escolar precisaria, de alguma forma e o mais rapidamente possível, adaptar-se e acolher as particularidades de todos os alunos. Essa minha luta, povoada é claro por frustrações e também por muitos sucessos, continuou por um longo tempo, até o início de 2000.

Nesse ano, fui agraciada com a oportunidade de trabalhar como Coordenadora Pedagógica de turmas de EJA (Ensino de Jovens e Adultos). O trabalho, ligado ao IBEAC (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário), permitia-me exercer uma função desafiante que envolvia a orientação de voluntários – candidatos que almejavam lecionar e para os quais a única exigência era ter o Ensino Médio completo. As classes funcionavam no período noturno, em locais improvisados, como salões paroquiais ou creches que nos cediam seu espaço. Faltava clareza sobre a diretriz curricular mais adequada para atender à demanda de mais de cem alunos com idades entre 15 e 60 anos, todos, até então, excluídos do letramento. Mais uma vez, passei a atribuir novo significado à questão da inclusão, considerando as diferentes causas do analfabetismo e, também, as histórias de vida de cada um dos estudantes com os quais tive o prazer de conviver e aprender inesquecíveis lições de vida. Nesse contexto, as lacunas existentes nas políticas públicas educacionais evidenciavam-se ainda mais e chegavam, inclusive, a impossibilitar avanços importantes, uma vez que as

necessidades de inclusão tinham uma amplitude muito variada. Vale ressaltar que os “professores” participantes desse processo não tinham nenhuma formação pedagógica e, portanto, aprendiam sobre as necessidades especiais de maneira peculiar e absolutamente não fundamentada.

Em contraste com as experiências profissionais vividas anteriormente, exerço, atualmente, a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola da rede privada que atende apenas ao segmento de Educação Infantil, cuja clientela é de classe média alta. As crianças inseridas nessa escola têm abundância de recursos e possibilidades de vivência social e cultural. Contudo, observa-se, também, a presença de diferentes casos de alunos com necessidades especiais – de ordem física ou cognitiva – ou com distúrbios específicos que a escola nota, mas que ainda não foram identificados pelos familiares. Faz-se necessário evidenciar que, salvo os poucos casos que ingressam com um diagnóstico estabelecido, a maioria das questões relacionadas à inclusão é observada, a princípio, pelos professores, que buscam, juntamente com a equipe diretiva, sinalizar às famílias a necessidade de investigação especializada. Há, ainda, alguns casos de alunos com altas dotações, ou seja, que se mostram mais avançados intelectualmente, exigindo, eles também, práticas pedagógicas que contemplem suas diferenças. Diante de tais demandas, os professores pontuam, com frequência, inquietações acerca do trabalho inclusivo, as quais são compreensíveis, mas, de forma geral, desprovidas do necessário fundamento.

Diante do apresentado, observo ser relevante buscar compreender quais os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva. A relevância desse estudo está no fato de que nesse nível de ensino – e por meio de seus professores – possíveis dificuldades de aprendizado são, pela primeira vez, identificadas e acolhidas no seio da escola. Considero que, ao atingir esse objetivo, terei condições de atuar melhor como coordenadora pedagógica na formação continuada dos docentes com os quais trabalho. A dissertação de mestrado poderá, uma vez convertida em artigos ou livro, ajudar também outros colegas na difícil tarefa de manter o corpo docente se preparando e atuando no sentido de acolher e lidar com as diferentes crianças para quem lecionam. Se essa é a relevância social de meu trabalho, sua importância teórica está em suprir uma importante lacuna na literatura disponível, que é, justamente, a de indicar o que pensam e sentem os professores sobre a educação inclusiva na educação infantil. Em longo prazo, esse conhecimento pode vir a contribuir para a tomada de decisões quanto à política de formação inicial ou continuada de professores, notadamente no que tange à diversidade de sua clientela e impulsionar novos estudos que expandam o olhar quanto à inclusão escolar.

Pretende-se não apenas captar, nas falas e na prática do professor, tais zonas de significação, mas ir além, possibilitando reflexões que fomentem a busca por uma educação que realmente atenda as necessidades de todos.

A pesquisa adota como pressupostos teóricos os da teoria Sociohistórica, que melhor se coadunam com as ideias da pesquisadora e com as orientações que vem tentando imprimir na escola. O problema a ser respondido é o seguinte: *Quais os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva?*

## I. REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A PSICOLOGIA SOCIOHISTÓRICA

O nome de Vygotski<sup>2</sup> está atrelado à Psicologia Sociocultural e a leitura de sua obra impressiona por sua contemporaneidade. Ainda hoje, passados aproximadamente sessenta anos da publicação inicial de seus escritos, sentimos o impacto de sua ousadia no pensar e de sua fidelidade à investigação científica. De fato, esse foi um autor que buscou alcançar uma nova compreensão do ser humano, entendendo o desenvolvimento psicológico como um processo histórico e a natureza do psiquismo como sendo essencialmente cultural. Segundo Rego (2011), a trajetória Vygotski demonstra esse interesse em todo seu percurso acadêmico, uma trajetória marcada pela interdisciplinaridade e por uma atuação profissional ampla e variada, mas sempre associada ao trabalho intelectual.

Para melhor compreender a Psicologia proposta por Vygotski é fundamental situar o contexto histórico no qual ela surgiu. Em 1917, a União Soviética vivia uma mudança extremamente significativa: a Revolução Bolchevista, que pretendia construir uma nova ordem econômica e, assim, alcançar uma sociedade mais igualitária, na qual um homem não explorasse o outro e todos vivessem em igualdade econômica e de direitos. Nessas circunstâncias, o Socialismo ganhava força, muito embora fosse, até então, um modelo econômico sem antecedentes na História. Justamente por essa razão, ele requeria uma nova sociedade e novos sujeitos.

Supunha-se que a nova sociedade serviria de base para um novo desenvolvimento dos indivíduos e, nesse contexto, cheio de ideais, foi que Vygotski se dispôs a construir uma nova Psicologia. Molon (2003) cita que, depois da Revolução Bolchevista, a ciência oficial soviética aderiu ao marxismo. A nova configuração – social e política – exigia novas bases teóricas e metodológicas para conhecer e compreender o homem. Vygotski, baseando-se nos pressupostos de Karl Marx, intentava mudar o rumo da educação, da Psicologia, da Pedagogia (ciência que estuda os aspectos antropológicos, biológicos e psicológicos da criança) e, inclusive, o modo de se educar as crianças – notadamente aquelas que apresentavam deficiências de uma ou mais ordens.

A nova visão psicológica ganhou forças com a formação do grupo que ficou conhecido como ‘troika’, formado por Vygotski, Leontiev e Luria. Um dos estudos desenvolvidos por esses autores referia-se à gênese do psiquismo humano. Nele, postulavam

---

<sup>2</sup> Adotou-se, nesse trabalho, para fins de padronização, a escrita do nome do autor como VYGOTSKI. Nas referências, entretanto, a grafia desse nome aparecerá tal como escrita na obra consultada.

ser o homem um organismo ativo, cujo modo de ser, pensar e sentir é constituído gradativamente, em um ambiente que é ao mesmo tempo histórico e social (DAVIS; OLIVEIRA, 2010). Para Vygotski, o desenvolvimento do psiquismo humano não se encontra já dado ao nascer: os membros da espécie humana precisam, para tornarem-se humanos, passar por um processo de humanização, sem o qual o organismo biológico não se transforma em social, histórico e cultural. Consequentemente, a gênese do psiquismo humano está intimamente ligada às relações estabelecidas entre os homens, em um contexto que é físico, histórico e sociocultural.

Vygotski buscou compreender como o homem se constitui em um ser humano, interessou-se pelas relações estabelecidas entre homem e seu mundo, em um movimento que é histórico e dialético. Para esse autor, os homens dispõem ao nascer – e para sua própria sobrevivência – apenas de funções psíquicas elementares, que correspondem às condutas involuntárias, imediatas, mais ligadas ao biológico. Ao longo do desenvolvimento humano, no contato com outros sujeitos e com o mundo material, as funções psicológicas superiores, de natureza social, mediadas e voluntárias (memória voluntária, atenção, planejamento, imaginação, pensamento e linguagem) são constituídas. Todas as funções superiores, segundo Vygotski, originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Rego (2011) explica que, para o autor, o cérebro humano é um sistema aberto, que vem, ao longo da história humana, passando por um constante processo de formação, ao manterem entre si e com a natureza uma constante interação. Bock, Gonçalves e Furtado (2011) apontam que, ao nascerem, os seres humanos são candidatos à humanidade e a adquirem no processo de humanização quando se apropriam dos modos de agir, pensar e sentir próprios da humanidade: seus conhecimentos, habilidades e valores socialmente construídos.

[...] é possível dizer que o homem, por sua característica sócio-histórica, não nasce pronto. Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá ao nascer não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2011, p. 80)

Compreende-se, dessa maneira, o valor da cultura, isto é, da mediação da história e da cultura na constituição do humano. Essa proposta teórica foi a grande contribuição de Vygotski para a Psicologia e, notadamente, para a educação, uma vez que revela o papel da intervenção social deliberada e intencional na formação dos sujeitos durante a humanização. Nessa ótica, a escola exerce um papel insubstituível, que é o de oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento específicas da experiência cultural, além de valores

que orientem a vida pessoal e social. Dessa forma, essa visão é, inegavelmente, a que melhor poderia nortear a realização dessa pesquisa, pois ilumina como a cultura e a história, simultaneamente, engendram a constituição dos sentidos e significados, ou seja, como as formas de pensar, sentir e agir têm sua gênese na cultura, a partir de várias mediações, como as interações sociais, a atividade e a linguagem. Entender os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva implica conhecer como eles se apropriaram da cultura, por meio das interações sociais que viveram e das atividades nas quais se engajaram, expressando-os via linguagem. Cabe ressaltar que, para Leontiev (2004), o processo de humanização não ocorre de maneira automática ou de forma passiva: é um processo sempre ativo e interativo dos indivíduos.

Na concepção da Psicologia Sociohistórica, o homem é, portanto, um ser social, historicamente constituído nas e pelas relações mantidas com seu mundo físico e social. Sendo essa relação de natureza dialética, o homem, ao transformar seu entorno, buscando sua própria sobrevivência, nesse mesmo movimento passa, também, por uma transformação. A constituição do sujeito implica seu envolvimento em atividades humanas, mediadas por instrumentos historicamente construídos pela própria humanidade, com o intuito de colocar o mundo em que vive a seu serviço e, assegurar, assim, sua sobrevivência como ser individual e como espécie. Partindo do pressuposto de que só se poderia estudar a conduta humana enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado, “Vygotski e seus seguidores dedicaram-se principalmente à construção de estudos pilotos, mediante os quais pudessem testar a ideia de que o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem o instrumento básico dessa mediação” (REGO, 2011, p. 31).

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional. (OLIVEIRA, 1999, p. 63)

Vygotski (1995) afirma que, na tentativa de compreender as interações do homem com o meio, um trabalho científico jamais pode se limitar ao empírico. Ao contrário, deve empenhar-se em descobrir, sob o aspecto externo, manifesto e visível, seu verdadeiro conteúdo interno, sua natureza e sua origem:

Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia diferencia-se radicalmente da análise

subjetiva introspectiva que, por sua própria natureza, não é capaz de superar os limites da descrição pura. (VYGOTSKI, 1995, p. 104)

## **1.2 A BASE DA PSICOLOGIA SOCIOHISTÓRICA: o materialismo histórico e dialético**

Para compreender a teoria sociohistórica formulada por Vygotski e seus seguidores, faz-se necessário especificar suas bases filosóficas fundamentais, nas quais o materialismo histórico e dialético ocupa lugar de destaque. O método de investigação científico – denominado Materialismo Dialético – foi proposto por Marx. Nele, a história do homem é compreendida partindo do presente para o passado, numa concepção inversa ao modo tradicional de se “contar” a história, não do ponto de vista cronológico, mas da evolução num sentido mais geral. Para Marx, a história humana é entendida como uma sucessão de modos de produção que representam etapas específicas do desenvolvimento das forças produtivas materiais. Podemos exemplificar, como etapas de progresso da formação econômica da sociedade, os modos de produção tribal, feudal e burguês moderno. A História ratifica que a passagem de um modo de produção para outro foi, inevitavelmente, sempre marcada por conflitos e revoluções entre forças produtivas e as relações de produção. Para que se compreenda a teoria do progresso histórico no pensamento marxista, é essencial ter clareza acerca de um princípio: seu método dialético percebe a história não por acontecimentos sequenciais e estanques, nem pela vida de sujeitos, mas, sim, pelas contradições históricas engendradas pelas relações sociais.

Ao adotar a dialética marxiana, não é possível conceber a relação homem-mundo como simplesmente determinista, pois o homem transforma seu mundo físico e social na e pelas atividades que sobre ele exerce. Ao fazê-lo transforma-se num movimento ininterrupto e contínuo, o qual revela a historicidade do homem e da vida humana, além de possibilitar a construção de uma consciência sobre si e sobre a realidade. Bock (2009) aponta que Marx agrega pressupostos teóricos e metodológicos importantes à Psicologia Sociohistórica considerando que, na concepção dialética, a contradição é a característica fundamental de tudo que existe. Para a autora, a contradição e sua superação constituem a base do movimento de transformação constante da realidade.

Exposto isso, buscam-se, nos apontamentos de Marconi e Lakatos (2005), as leis fundamentais da dialética materialista, que une pensamento e realidade, mostrando que a realidade é contraditória ao pensamento dialético:

- ação recíproca: salienta o movimento, pois compreende que nada está totalmente acabado e que tudo está em constante desenvolvimento e transformação, com base nas relações sociais e históricas de interdependência recíproca;
- mudança dialética: as transformações concretizam-se por meio das contradições ou do choque dos contrários. A negação da negação é o princípio da mudança dialética;
- passagem da quantidade à qualidade: as mudanças graduais, lentas ou contínuas vão se acumulando até que há a passagem do eixo da quantidade para o da qualidade;
- interpenetração dos contrários: no movimento geral das coisas, a quantidade transforma-se em qualidade, inaugurando um novo momento.

Diante do exposto, compreender melhor a questão da contradição servirá para fundamentar, de forma mais concisa, o entendimento acerca do materialismo dialético. Suas características principais podem ser resumidas nos seguintes quesitos: contradição interna, que prediz que toda realidade está em movimento devido à luta de contrários que a modifica; contradição inovadora, que implica uma luta entre o “velho e o novo”; unidade dos contrários, que indica uma unidade indissolúvel de termos que se opõem. Há sempre contradições que geram contextos histórico-culturais em constante mudança, em um processo conhecido como sendo o de que sempre há uma tese, uma antítese (que nega a tese) e uma síntese superadora, quando um novo patamar é alcançado e, sem ser nem a tese nem a antítese, retêm, em si, aspectos de uma e de outra.

O materialismo histórico e dialético compreende que a história convencional seja abalada pelo próprio movimento histórico. O marxismo busca compreender o movimento real das “coisas”, no qual o desenvolvimento histórico se dá sob a tensão de forças opostas, geradas nas condições materiais da vida cotidiana. (SOBRAL, 2002, p. 14).

De acordo com Sobral (2002), o método de Marx adota um procedimento racional, que busca desvelar a realidade. Seu objeto de investigação é alcançado por intermédio da mediação histórica. Assim, o caráter imediatista dá lugar a uma compreensão mediada da realidade, que parte do singular ao universal, da parte ao todo, que vai além da aparência buscando alcançar a essência das coisas. Em síntese, compreendemos que o pensamento de Marx fundamenta-se no homem real, em suas ações e condições reais, empiricamente verificadas. Diante de tal pensamento, o materialismo histórico dialético destaca a importância de se considerar tanto o sujeito como um ser ativo, como a existência objetiva do

objeto. Sujeitos e objetos, na concepção materialista, têm existência objetiva e real e ambos formam unidades de contradições, pois um age sobre o outro, transformando-se mútua e continuamente, ao longo do processo histórico.

### **1.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PSICOLOGIA SOCIOHISTÓRICA**

Vygotski indica que alguns níveis de análise são necessários na abordagem dos estudos dos fenômenos humanos, quando se quer entender sua gênese. São eles:

- filogenético: indica a constituição da espécie humana na história da evolução das espécies;
- sociogenético: salienta a conquista de um novo momento na história da espécie, alcançada mediante a aquisição da linguagem e da atividade partilhada no intuito de assegurar a sobrevivência.
- ontogenético: refere-se à constituição de cada ser humano como sujeito único, produto e produtor de seu tempo, espaço e cultura;
- microgenético: relaciona-se à constituição das funções psicológicas superiores no sujeito.

Vale ressaltar que esses níveis imbricam-se uns nos outros, cada qual com suas particularidades. A articulação entre eles dá-se por meio da mediação simbólica, ou seja, na relação do homem com o mundo, mediada por meio de instrumentos e signos. Aguiar (2001), considerando esses níveis, adverte ser importante a construção e/ou adoção de categorias de análise capazes de explicitar, descrever e explicar o fenômeno em sua totalidade: seu movimento, suas contradições e sua historicidade. Para a autora, as categorias de análise ultrapassam os limites do empírico, permitindo alcançar o fenômeno em sua essência, ou seja, indo além de sua aparência. Nessa perspectiva, o pensamento invade o fenômeno para desvendar as relações e as determinações que o constituem, ultrapassando o plano do empírico. Ao pretender investigar os sentidos e significados constituídos por professores de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva, serão destacadas as seguintes categorias: (i) atividade, (ii) subjetividade, (iii) sentidos e significados e (iv) mediação.

À título de esclarecimento, as categorias que embasam este trabalho não podem e não são entendidas como fechadas. As categorias de análise imbricam-se umas nas outras, constituindo-se reciprocamente, mas sem se diluírem umas nas outras: cada qual mantém, dessa forma, seu valor heurístico. Elas serão vistas à luz da historicidade, abarcando as múltiplas determinações e contradições que possibilitam apreender os sentidos e significados

constituídos pelo sujeito investigado acerca da Educação Inclusiva, no contexto da Educação Infantil.

### 1.3.1 ATIVIDADE

O homem realiza atividades mediadas e mediadoras do ponto de vista social e histórico para apropriar-se da cultura e dos fenômenos produzidos pela humanidade. Compreendemos, com a ajuda de Leontiev (1978), que o movimento de satisfação das necessidades humanas ocorre por meio da atividade e que essa atividade encontra-se diretamente vinculada ao processo de humanização, de subjugação da natureza e da constituição da própria subjetividade. Ainda para esse autor:

[...] para se apropriar dos objetos e fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 2004, p. 286)

A atividade é considerada como categoria essencial da Psicologia Sociohistórica, pois se considera que é por meio dela que o homem se humaniza e, conseqüentemente, desenvolve suas funções psicológicas superiores. Essa categoria implica um processo dialético entre natureza e homem, de transformação mútua. Ao agir em um contexto histórico, o homem produz necessidades, as quais geram outras, artificiais, a serem satisfeitas, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento humano e cultural. Duarte (2006, p. 118) mostra que ao produzir meios para satisfazer as necessidades próprias da existência, “o homem humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva”.

De acordo com Brando (2012), a atividade não é um mero reflexo a um determinado estímulo externo, pois se fundamenta num processo dialético, no qual homem e natureza se transformam mutuamente. A autora aponta que a atividade é contínua e mediada simultaneamente pela sociedade e sua cultura, pelos instrumentos físicos e pelos signos, considerando as relações sociais estabelecidas pelo sujeito. Dessa forma, a atividade é sempre permeada pela intencionalidade e está diretamente relacionada às necessidades e aos motivos do sujeito e do contexto social onde se encontra inserido, em um determinado momento histórico.

Perguntamos então: o que entendemos por necessidade? E por motivos? Como ambos se imbricam na categoria atividade? De acordo com Aguiar (2006), a necessidade pode ser entendida como um estado de carência do indivíduo, que ativamente o mobiliza a tentar supri-

lo, algo que é feito com base em suas condições de existência. As necessidades constituem-se e são configuradas nas e pelas relações sociais, em um processo que é concomitantemente único, singular, subjetivo e histórico. Inúmeras vezes, diante dos processos de configuração de necessidades, o sujeito não tem nem controle, nem consciência deles, muito embora eles tenham, nas emoções, um componente fundamental. É interessante ressaltar que o emocional não se desvincula do cognitivo, nem do motor, pois todos configuram as relações dos homens com seu contexto físico e social e, também, suas necessidades e motivos.

Rey (2003) caracteriza a necessidade como o estado emocional do sujeito, gerado de maneira externa e constante, no curso de suas atividades. Como as necessidades são construídas historicamente e variam de sujeito para sujeito, não cabe desvinculá-las de sua unidade essencial: a emoção. Segundo Murta (2008, p. 30), “as emoções definem a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, ou seja, para o desenvolvimento de uma dada atividade”. Aguiar e Ozella (2006) afirmam que o processo de constituição das necessidades é complexo, principalmente por ser marcado por registros emocionais, desejos e tensões do sujeito. Diante disso, experiências afetivas acabam por se realizar como atividades psíquicas, que acabam por se consolidar como aspectos reguladores da conduta, no contexto social.

Para explicar acerca dos motivos, recorreremos a Leontiev (2004), autor para quem os motivos surgem quando o sujeito significa algo de sua realidade social como capaz de atender à sua necessidade. Corroborando tal pensamento, Rey (2003) define motivos como sendo sistemas de necessidades configurados de forma relativamente estável na personalidade, da qual sempre participam núcleos de sentidos que permeiam as diferentes formas de atividades do sujeito e representam configurações de caráter subjetivo. Compreende-se, dessa forma, que os motivos impulsionam a ação e que a atividade humana é sempre significada, pois o homem, em seu modo de agir, desempenha atividades externas e internas, que operam com significados. Aguiar e Ozella (2006) indicam que, para Vygotski, o que é internalizado é a significação (do gesto, do evento, do acontecimento), o que possibilita a transformação do natural em cultural. Os autores afirmam ainda que, ao se apreender o processo por meio dos quais os motivos se configuram, torna-se possível uma aproximação do processo de constituição dos sentidos, gerador da atividade e, ao mesmo tempo, gerado por ela:

[...] por meio de sua atividade, o homem realiza ativa e simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: a subjetivação, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa; e a objetivação, isto é, a materialização de aspectos de sua subjetividade. As operações, que inicialmente representam atividades externas, passam a ocorrer

internamente, de modo que os processos interpessoais são transformados em processos intrapessoais [...] (BRANDO, 2012, p. 41)

### 1.3.2 SUBJETIVIDADE

Cunha (2005) considera que as reflexões, os julgamentos e as ações realizadas pelos professores são vias de significação e produção de sentidos e, ainda, que se torna possível, a partir delas, verificar as razões pelas quais a subjetividade é uma categoria de análise central. De fato, ela possibilita a compreensão do processo de constituição da singularidade humana, no qual, certamente, as experiências concretas vividas nas atividades do sujeito implicam a produção de ideias e representações (crenças, valores e conhecimentos de toda ordem), as quais refletem sua vida real e sua historicidade. Na perspectiva materialista histórica e dialética, essas ideias orientam a ação do sujeito e são modificadas, continuamente, nas e pelas relações sociais, expressando, muitas vezes, unidades contraditórias entre o efetivamente real e o que é permeado pela racionalidade. Para melhor compreender o processo pelo qual os significados sociais se tornam constitutivos do sujeito de uma forma única e singular, segundo a psicologia sociohistórica, alguns autores discutem a categoria subjetividade.

De acordo com Gonçalves (1998), a categoria subjetividade representa a experiência humana construída no movimento histórico contínuo. Para essa autora, a subjetividade só se torna objeto de conhecimento científico em função de fatores históricos. Assim posto, evidencia-se a visão de homem adotada pela perspectiva sociohistórica: um ser dotado da possibilidade de vir a humanizar-se a partir de trocas com o mundo material, com si mesmo e com seus pares. Nessa perspectiva, a subjetividade pode ser considerada como estando sempre em constituição nas relações sociais, possibilitando, aos sujeitos, em um dado contexto social, um modo particular de pensar, agir e sentir, que depende de um processo de atribuição de sentidos e significados às experiências vivenciadas, os quais são, por isso mesmo, sempre particular, idiossincrático e singular. Murta (2008, p. 40) complementa a visão de homem da abordagem sociohistórica, ao afirmar que ele é um ser:

[...] ativo, constituído na e pela atividade mediada por instrumentos materiais e psicológicos, que se apropria dos bens e serviços produzidos coletivamente, apropriando-se, portanto, dos significados sociais a ele atribuídos. Entretanto, como sujeito ativo, modifica esses significados sociais atribuindo-lhes sentidos próprios, ou seja, de sua vivência singular.

Leontiev (1978) afirma que a subjetividade está relacionada às particularidades do indivíduo, encontrando sua gênese nas relações sociais com as quais vive e estabelece. Para

esse autor, o desenvolvimento da subjetividade acontece por meio do intercâmbio de aspectos externos e internos. Essa afirmativa mostra um rompimento com a fragmentação das categorias psicológicas que envolvem variáveis isoladas e dicotômicas. Com base nas palavras de Bock e Gonçalves, compreende-se que, ao constituir a subjetividade, o sujeito envolve-se em diferentes relações sociais e, dessa forma, reformula continuamente sua subjetividade:

De acordo com a concepção sociohistórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico. Isto quer dizer que é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos; quer dizer, ainda, que as experiências individuais e subjetivas são possíveis apenas a partir das relações sociais e do espaço de intersubjetividade, os quais têm existência e determinação material e histórica; por fim, quer dizer que a subjetividade não está pré-definida em cada indivíduo, nem se constitui de processos ou estruturas universais da humanidade. Ao contrário, configura-se como algo que se constitui nessas condições e que está sempre em processo, uma vez que decorre de situações concretas que incluem necessariamente a atividade objetiva e subjetiva do indivíduo. (BOCK; GONÇALVES, 2005, p. 113-114)

Diante do exposto até aqui, o desenvolvimento da subjetividade, do ponto de vista ontológico, tem inspiração na dialética e constitui-se nas e pelas relações sociais. Segundo Rey (2005), as práticas sociais orientam a constituição da subjetividade e essa última, concomitantemente, orienta as práticas sociais. É nesse processo dialético e relacional que o sujeito redefine posicionamentos e se manifesta de forma emancipada e subjetiva, podendo, assim, apresentar diferentes subjetivações. É, ainda, necessário elucidar os conceitos de subjetividade individual e social, recorrendo, para tanto, a Rey (2005, p. 203-204), para quem esses são aspectos indissociáveis, justamente por constituírem um núcleo dinâmico de organização envolvendo sentidos subjetivos muito diversos, advindos de diferentes zonas da experiência social e, também, da individual. O autor sinaliza que a subjetividade individual é um momento da subjetividade social, algo que se passa no movimento contínuo que integra indivíduo e sociedade, sempre de maneira complexa e, frequentemente, contraditória. Para o mesmo autor, a trajetória histórica, diferente para cada sujeito, gera sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas subjetividades individuais, que se transformam em aspectos contraditórios de sentidos, nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Quanto à subjetividade social, Rey (op. cit.) afirma que ela se situa em um contexto maleável e flexível, nos quais os diferentes espaços sociais constituem, subjetivamente, as condutas sociais e

individuais e, também, os processos de produção de sentidos e significados gerados no contexto histórico e social.

Aguiar (2001) entende que, na perspectiva sociohistórica, o estudo da gênese da subjetividade só se faz quando se tem, como ponto de partida, palavras carregadas de sentido. De acordo com a autora, a linguagem é considerada mediação da subjetividade e instrumento de produção histórica e social, que materializa significações construídas no processo social e histórico. Vale ressaltar que os sentidos do sujeito não se constituem em uma mera transposição do social para o individual, pois o sujeito pode frequentemente modificar o social. Com isso, é apontada a necessidade de se discutir as categorias sentidos e significados.

### 1.3.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Ao procurar um novo método de análise dos fenômenos psicológicos superiores, Vygotski elucida as categorias sentido e significado das palavras. Para o autor (2001a), a palavra representa uma unidade viva e contém todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo. A palavra, portanto, não se refere jamais a um objeto isolado, mas, sim, a uma complexidade maior, que reúne um grupo ou uma classe de objetos.

[...] A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. (VYGOTSKI, 2001a, p. 486).

Vygotski, segundo Murta (2008), considera a palavra como uma generalização, como um ato verbal do pensamento, que reflete a realidade elaborada pela subjetividade do sujeito. Dessa forma, pode-se compreender que, no significado da palavra, o pensamento e a fala se articulam, formando o pensamento verbalizado, que permite aos significados atuarem como mediadores simbólicos entre o indivíduo e o mundo real. De fato, Vygotski (2001) sinaliza que o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode conter, enquanto o campo psicológico é considerado como uma generalização, um conceito.

Assim posto, podemos compreender os significados como produções históricas e sociais, que permitem a socialização das experiências humanas e a comunicação. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.304), embora sendo mais estáveis, “dicionarizados”, os significados se transformam no movimento histórico e alteram a relação que mantêm com o pensamento, entendido este como um processo. Dessa forma, compreendemos o significado como representante dos conteúdos instituídos, apropriados e configurados pelo indivíduo a partir de

sua subjetividade. Trata-se, assim, de entender o significado com uma construção social, convencional e relativamente estável. Porém, é importante considerar que os significados das palavras se desenvolvem e se transformam, por serem constituídos na historicidade dos sujeitos, com base na relação que estabelecem com o mundo social no qual estão inseridos. Leontiev (2004, p. 100) entende que “o significado é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas”. Para este autor, a significação é refletida e fixada na linguagem, conferindo-lhe estabilidade. Na busca de compreender a complexidade da Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil, os significados acerca da questão, atribuídos pelo sujeito, constituirão o ponto de partida, sabendo-se que certamente conterão mais do que aparentam. Assim, o trabalho de análise e interpretação deverá caminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas, denominadas zonas de sentido.

Para Rey (2003), o sentido refere-se a necessidades ainda não realizadas, que mobilizam o sujeito para gerar novas formas de atividade. Para o autor, o sentido subverte o significado por não se submeter a uma lógica racional externa. Diante dessa afirmação, podemos perceber que o sentido tem uma dinâmica própria, por meio da qual a singularidade do sujeito é marcada, vinculando significados com a realidade vivida e contemplando suas necessidades e motivos.

Aguiar et al. (2009, p. 65) apontam que “falar de sentido é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”. Aguiar e Ozella (2006, p. 228), tratando das categorias sentido e significado, afirmam que apreender os sentidos não significa alcançar uma resposta única, coerente, definitiva e completa. Significa, sim, extrair expressões que vão além da aparência, do que é exposto verbalmente, o que, muitas vezes, se apresenta de maneira contraditória: o sentido não é revelado com facilidade e, por vezes, o próprio sujeito o desconhece ou não se apropriou de sua totalidade.

Segundo Brando (2012, p.51), “os sentidos são singulares pessoais e instáveis, pois são construções de cada sujeito ao longo de sua história de vida, processados nas relações sociais que estabelece, na articulação entre experiências, relações e emoções.” A autora afirma que os sentidos contêm aspectos objetivos, por serem constituídos na relação do sujeito com seu entorno. Assim, os significados são a parte objetiva dos sentidos.

Vygotski (2001, p. 465) contempla que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem zonas de estabilidade variadas, enquanto o

significado é apenas uma dessas zonas de sentido, em que a palavra adquire, no contexto do discurso, uma maior estabilidade, uniformidade e exatidão”. Como se sabe, o significado das palavras evolui, modifica-se. O sentido, por sua vez, é particular, idiossincrático, próprio do sujeito.

No que concerne aos sentidos e significados dos professores de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva, vale atentar ao fato de que as relações pedagógicas são compostas por variadas configurações de sentidos e significados, que se constituem nas relações entre os sujeitos envolvidos em seus vários contextos de vida, como o escolar, o da família e o da comunidade mais ampla. Em relação ao espaço escolar, vários aspectos são envolvidos, destacando-se, entre eles, a infraestrutura da instituição, as condições de trabalho que a escola oferece a seus professores, as práticas docentes, o projeto político pedagógico etc. Dessa forma, certamente serão evidenciados sentidos que configuram indivíduos particulares com experiências peculiares. Entender o sujeito implica aproximar-se de suas zonas de sentido e buscar compreender, na análise de seu discurso, como a Educação Inclusiva na Educação Infantil se configura e as indicações para se aprimorar as condições de escolarização de crianças com deficiência já à entrada da escola.

### **1.3.4 MEDIAÇÃO**

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 302), “o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, constitui sua singularidade nas relações sociais (universal), por meio das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)”. Para os autores, a categoria mediação não tem apenas a função de ligar a singularidade e a universalidade: ela pode ser considerada o centro organizador objetivo dessa relação. Com base nos apontamentos de Severino (2002, p. 44), compreendemos a mediação como sendo

uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude.

Na visão de Aguiar e Ozella (2013), a utilização da categoria mediação possibilita o emprego, a interferência de um aspecto/processo em uma determinada relação que, outrora, era vista como direta, permitindo pensar em outros objetos e processos até então não evidenciados. Rompe-se, dessa forma, a visão dicotômica e imediata de subjetividade e objetividade; externo e interno; antes e depois; fora e dentro etc., aspectos que, apesar de distintos, se constituem mutuamente, um permitindo a existência do outro, em uma relação de

mediação. Por meio da categoria mediação, compreende-se o sujeito como aquele que se relaciona com o mundo revelando suas expressões sociais e, também, sua subjetividade. Nessa perspectiva, o sujeito só será compreendido sob a ótica da “unidade dos contrários”, conhecida como lei da contradição:

[...] o uso da categoria mediação nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência metafísica. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, nem linear e nem imediato, no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225)

Ampliando a busca pela compreensão da categoria mediação na perspectiva sociohistórica, há a contribuição de Lukács (1979), autor para quem a interação do sujeito com a realidade social e com os objetos de seu tempo e lugar ocorrem por meio de redes de mediação que fazem uso de instrumentos físicos e sócio-culturais, permitindo que haja, por parte do indivíduo, uma apropriação do seu meio social, de sua cultura, objetivando essa apropriação e, com isso, transformando seu meio e sendo por ele também transformado.

Considerando que a pesquisa aqui exposta tem como foco compreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva evidencia-se a relevância da utilização da categoria mediação, uma vez que o conhecimento, objeto chave da profissão docente (o ensino), só será apropriado (aprendido) pelos alunos nas relações mantidas entre uns e outros. Lane (2002), precursora da Psicologia social no Brasil, afirma ser o sujeito a síntese do particular e do universal. Para a autora, a individualidade constitui-se nas relações objetivas com o meio (físico, geográfico, histórico e social), via a mediação dos grupos sociais dos quais o indivíduo participa para assegurar sua sobrevivência.

Segundo Konder (1981, p. 46), a perspectiva dialética pressupõe a identificação gradativa das contradições concretas e das mediações específicas que constituem a totalidade. Para o autor, toda realidade é permeada por relações, cuja análise envolve a dimensão mediata (relacionada à realidade concreta: o fato) e imediata (relacionada às relações que se colocam entre os fatos para que eles se efetivem). Diante disso, a categoria mediação é vista como a possibilidade de articulação dinâmica e ampla da realidade, possibilitando o emprego e/ou a intervenção de um processo ou de um terceiro aspecto em uma dada relação. A mediação, como categoria, permeia todas as demais, visto que nada pode ser visto de forma linear, lógica ou total (Saquetto, 2008).

As categorias sentidos e significados, subjetividade, atividade e mediação sem dúvida ampliarão a análise dos sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva, questão central que se pretende tratar neste trabalho. Vale ressaltar que as categorias de análise se imbricam, constituindo umas as outras, sem diluírem-se umas nas outras, mantendo cada qual dessa forma, seu valor heurístico.

#### **1.4 HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Discutidas as categorias centrais da teoria sociohistórica adotada nessa pesquisa, cabe apresentar, mesmo que em linhas gerais, a história da infância e do atendimento às crianças pequenas, uma vez que se busca apreender melhor aqui os sentidos e significados que os professores atribuem à Educação Inclusiva no âmbito da Educação Infantil. Ao analisar a história da infância, partiu-se da noção de que essa é uma construção histórica, de modo que existem amplos contrastes em relação ao sentimento que ela, a infância, despertou no decorrer dos tempos. Num processo secular, marcado por transformações sociais, a criança gradativamente passou a ocupar um significativo lugar na sociedade, que passou a ver nela um ser, com um modo próprio de sentir, pensar e agir. Para melhor compreender esse processo, foram buscadas as contribuições de Ariès (1978), autor que nos mostra a importância do saneamento básico, inexistente ou bastante precário até o século XVII, pois se pode atribuir a isso os elevados índices de mortalidade infantil. Assim, não é de se surpreender que se tenha observado justamente nesse século uma expressiva taxa de natalidade. Não obstante, como bem informa o mesmo autor, dados tão contrastantes não podem mascarar o fato de que, na época, as mortes infantis fossem consideradas apenas e tão somente como situações eventuais, de modo que a natalidade assume um contorno de substituição imediata das perdas.

Parece certo, hoje em dia, que a sociedade do século XVII não desse muita atenção às crianças: a ideia mesma de criança era-lhe desconhecida, uma vez que elas eram tidas como seres em miniaturas. De fato, as crianças eram inseridas na realização de tarefas cotidianas e no convívio com os adultos o mais cedo possível. Não parecia haver uma preocupação específica quanto à formação e ao desenvolvimento infantil, que só passam a fazer sentido a partir do movimento das reformas religiosas (católicas e protestantes do século XVII), o qual contribuiu para a construção de um olhar diferenciado para a aprendizagem dos pequenos. Assim, foi se tornando paulatinamente importante educá-los, se possível em escolas e sob a direção da igreja: o convívio com os adultos foi perdendo seu lugar. Nota-se, nesse período, a

presença de uma educação de caráter religioso e repressor, que buscava impor aos infantes, vistos como frutos de pecado e seres imperfeitos, um padrão moral:

[...] o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela papariação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da "moralização" e da educação feita pelo adulto. (KRAMER, 2003, p.18)

Para Kramer (op. cit.), o processo secular e gradativo das famílias assumirem afetivamente suas crianças deu origem a uma transformação universal no modo de viver da burguesia, pois elas passaram a ser vistas como seres que precisavam ser cuidados, escolarizados e preparados. O mesmo não ocorre com os filhos do proletariado que, envoltos em suas carências de ordem material, continuaram a ser inseridos desde cedo nas tarefas do cotidiano, sem ter oportunidades de usufruir da gradativa transformação que gerou essa nova percepção de infância.

O processo de valorização das crianças deu origem a mudanças educacionais, na tentativa de atender às novas demandas de educação. Surgem as preocupações em compreender a aprendizagem, a mentalidade das crianças como não sendo assunto exclusivo da esfera religiosa, adaptando os métodos de educação que, se até então almejavam nelas inculcar o caráter cristão, acabaram sendo direcionados para a aprendizagem e o desenvolvimento do princípio da razão, do cristianismo e da racionalidade (LOUREIRO, 2005).

Já no século XX, após a primeira Guerra Mundial, a reverência à criança culmina no Movimento da Escola Nova, que marcou um momento significativo da renovação do ensino. Fortalecem-se, então, princípios importantes, como o do respeito à criança no contexto escolar (considerando suas especificidades) e o de um ensino adequado às características do pensamento infantil. As teorias pedagógicas apropriaram-se gradativamente das concepções psicológicas, sobretudo na Educação Infantil, impulsionando o seu crescimento.

Pensando na concepção de infância contemporânea, marcada por constante transformação tecnológico-científica e por grandes mudanças sociais, percebemos que a criança foi, ao longo do tempo, ganhando legitimidade social e cidadã, ancorada em direitos para viver e usufruir da vida em sociedade. Assim, a partir do final do século XX, a criança passou a ser concebida como alguém com necessidades a serem supridas, tanto do ponto de vista físico, como cognitivo, psicológico, emocional e social. Salienta-se, dessa forma, a importância de um atendimento integral e integrado ser a elas dispensado.

A história da educação infantil no Brasil acompanha a história da criança no mundo. Em seu início, ela era caracterizada principalmente como uma instituição cuidadora, cuja missão era a de substituir o lar, uma concepção assistencialista que desconsiderou as necessidades dessa faixa etária até o início do século XX. Dessa forma, os resultados da Educação Infantil, longe de serem considerados satisfatórios, permaneceram ocultos. Com o Movimento escolanovista, iniciado na Europa e trazido ao Brasil pela influência americana e europeia, surgiu a ideia de se construir os assim chamados "jardins-de-infância", direcionados para crianças da classe alta, seguindo uma programação pedagógica inspirada notadamente em Froebel, na qual se defendia ser o aprendizado função dos interesses de cada um. Para Froebel, um dos primeiros educadores a salientar o início da infância como fase de importância decisiva na formação das pessoas, a criança é comparada a uma planta, que precisa de cuidados especiais e recorrentes para que se desenvolva plenamente.

Diante da crescente industrialização e urbanização que marcaram o século XX, o uso da mão de obra feminina ganhou força e, conseqüentemente, cresceu a demanda por instituições que cuidassem das crianças pequenas, filhas de mulheres operárias, assumindo um caráter basicamente assistencialista, sem preocupações de cunho pedagógico com o desenvolvimento infantil. Oliveira (1999) nos remete a fazer um paralelo com a complexidade da Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil no país ao afirmar que, nos anos 70, o Brasil absorveu teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, as quais sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de "privação cultural", explicando assim seu mau desempenho na escola. Esta concepção, que direcionou por muito tempo a Educação Infantil, dificultou uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas educacionais e, notadamente, dos sociais.

Segundo Chicon e Soares (2005), em meados dos anos 80, com o processo de abertura política, as camadas populares pressionaram o governo por ampliação do acesso à escola, reivindicando que a educação da criança pequena passasse a ser um dever do Estado, até então legalmente não comprometido com essa função. Em 1988, finalmente, a Constituição reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. A partir dos anos 90, procurou-se entender a criança como um ser histórico, cuja aprendizagem pode e deve se dar em ambientes especialmente construídos para essa função. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fortaleceu-se essa nova concepção de infância, garantindo em leis seus direitos como cidadã.

Desde a década de 80, muitas Leis, Decretos e Resoluções foram promulgados dando apoio e direitos à infância, algumas delas considerando as possibilidades de Educação

Inclusiva e da Educação Especial nessa faixa etária: Lei 7853/89, Lei 8069/90; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei 8742; Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS); Política Nacional de Educação Especial (1994); Lei 9394/96; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Decreto 3298/99; Decreto 3956/2001; Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação Inclusiva (2008). Vale ressaltar que essa legislação não especifica apenas o segmento da Educação Infantil, mas, e sobretudo, os demais. Conhecer o amparo legal dado à infância permite uma maior e mais abrangente aproximação do alvo dessa pesquisa, que é conhecer os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva, lembrando que:

É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (Versão Preliminar: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SSESP, 2007, p. 16)

## **1.5 O PENSAMENTO VYGOTSKIANO A RESPEITO DA DEFECTOLOGIA**

Vygotski dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, considerando o cérebro humano como um sistema aberto, que é constantemente modificado ao longo da história humana. Rego (2011) aponta que o autor, partindo dessa constatação, parece ter dedicado grande parte de seus estudos às crianças deficientes, buscando, de um lado, alcançar uma maior compreensão sobre o desenvolvimento infantil e o comportamento humano em geral e, de outro, promover inovações nas práticas educativas, fugindo da “normalidade” excludente para atender também aqueles que não se encaixavam nesse perfil. De acordo com os apontamentos de Vygotski, apresentados no Tomo V das obras completas (1997), uma criança que se desvia do padrão de “normalidade” por apresentar qualquer deficiência, como cegueira, surdez, deficiência mental de ordem congênita etc., altera a relação do homem com o social e revela-se nas relações humanas. Segundo Leal (2008), Vygotski apoia-se nos estudos sobre a defectologia para melhor compreender as relações estabelecidas pela criança deficiente na perspectiva histórico-cultural.

Motta (2004) aponta que, na tradição soviética, o termo “defektologia” tem um significado amplo, referindo-se às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência, à educação especial e aos métodos para avaliá-las e superá-las. A princípio, a defectologia

centrou-se no tipo de ‘defeito’ e sua prática voltava-se apenas à análise das limitações peculiares a cada deficiência, sem se ater à possibilidade de valorizar as possibilidades específicas do indivíduo com uma ou mais ‘deficiências’. Vygotski rompeu com esse paradigma ao argumentar que a criança com deficiência apenas se desenvolve de forma diferenciada, mas nem por isso pode ser considerada menos capaz. De fato, Vygotski (1997, p. 14) faz a seguinte analogia: “assim como para a medicina moderna o importante não é a doença, mas o doente, para a defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança acometida pela insuficiência”. Carvalho (2011, p. 17) referenda essa ideia:

[...] as crianças com deficiência são seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas, segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, elas fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito, na escola, na tentativa de ultrapassar seus limites, até porque se desconhece a extensão das possibilidades humanas.

A revisão literária acerca da defectologia com base em Vygotski (1997) permite compreender que a reabilitação efetiva de uma criança com deficiência depende de uma reestruturação das forças do organismo e de sua personalidade, o que extrapola a visão até então predominante, embasada apenas na necessidade de compensação funcional para que ocorra o desenvolvimento. Parece-nos evidente, na concepção vygotskiana, a necessidade do uso de instrumentos diferenciados nas e pelas interações sociais para que se alcance um efetivo desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Daí o valor atribuído pelo autor ao meio social e também à identificação dos aspectos que, nele, dificultam a reestruturação das funções prejudicadas. Para tanto, Vygotski (1997) diferencia os defeitos primários (de ordem primária ou biológica), dos defeitos secundários (de natureza secundária ou social), apontando que ambos estão certamente relacionados.

Leal (2008) indica que, ao trabalhar com a criança com deficiência em uma ótica vygotskiana, é preciso compreender o modo particular de desenvolvimento de cada uma delas, centrando o trabalho nas possibilidades dos sujeitos e não em seus déficits ou limites. Adicionalmente, Vygotski indica que esses últimos podem se converter em fonte significativa de desenvolvimento. Assim, longe de manter um olhar condescendente, Vygotski considera que, se existem limitações, existem também possibilidades. Se, por um lado, o defeito enfraquece o organismo, de outro ele atua como incentivo para promover o desenvolvimento de suas outras funções, ativando-o, levando-o a redobrar sua atividade para compensar o defeito e superar a dificuldade. Segundo Costa (2006), o defeito se converte no ponto de

partida e na força que impulsiona o desenvolvimento psíquico e, dessa forma, qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação ou superação que desvela o caráter criador do desenvolvimento.

O defeito primário consiste, portanto, em problemas de natureza orgânica – lesões cerebrais, más formações congênitas, alterações genéticas. Já o secundário refere-se às consequências psicológicas e sociais da deficiência, ou seja, resultam da maneira como o contexto cultural está estruturado e da forma como o mundo social reage ao defeito primário. Assim, o desenvolvimento de alguém com alguma deficiência orgânica ou genética depende, como sempre, das interações sociais nas quais ela se envolve. É nessa medida que a ausência de uma educação de boa qualidade converte o defeito primário em secundário. Vygotski salienta, assim, a importância fundamental do contexto sociocultural em que se vive. Em suas palavras:

Um ambiente perverso e sua influência conduzem a criança com deficiência, ao longo de seu desenvolvimento, a experienciar, com frequência e violência, momentos negativos adicionais que não a ajudam a superar seu atraso. Ao contrário, acentuam e agravam a insuficiência inicial. (VYGOTSKY, 1997, p. 146)

Cabe, assim, considerar o desenvolvimento infantil como aspecto central do processo educativo e levar em conta as tendências naturais da compensação, algo que não implica, de modo algum, diminuir as dificuldades advindas do defeito. As crianças com deficiência precisam criar um novo percurso em seu desenvolvimento para superar suas dificuldades. Isso significa que elas irão trilhar outro caminho para se desenvolverem, um caminho que lhes é peculiar, pois é por ele que a compensação superará o defeito. Ao considerarmos que a ênfase está sempre em como a criança se desenvolve e não no defeito, inferimos que o trabalho educativo de boa qualidade deva privilegiar o domínio de atividades culturalmente relevantes, que permitam ao pensamento significar o mundo.

### **1.5.1 CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE ‘ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL’ PARA O CAMPO DA DEFECTOLOGIA**

Cabe resgatar, aqui, como Vygotski vê a relação da aprendizagem com o desenvolvimento, algo bem sintetizado em seu conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’. Segundo Magalhães (2009), um dos conceitos vygotkianos mais discutidos e operacionalizados em contextos escolares é o de ZDP, justamente por: a) ressaltar que a teoria não se desvincula da prática e b) realçar a relação recíproca entre as ideias humanas e as

verdadeiras condições da existência.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi elaborado por Vygotski quando ele buscava discutir as funções psicológicas superiores, os processos de internalização e externalização do que é apropriado e/ou construído pelos sujeitos e, ainda, a produção de conhecimentos, ao longo do processo escolar. Postulava, nele, a presença de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento próximo (NDP). O primeiro refere-se ao que a criança já conquistou por ela mesma, sozinha, sem nenhum auxílio. O segundo menciona o que se pode alcançar com o apoio da mediação social. Pode-se dizer, dessa forma, que a ZDP refere-se ao espaço metafórico existente entre o NDR e o NDP e não a um local ou a um instrumento. É, antes, uma abstração que se refere ao fato de as ações dos sujeitos serem motivadas pelas ações dos outros sujeitos, cujo auxílio é fundamental para propiciar processos posteriores de desenvolvimento.

Diante do conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), percebe-se que a criança ganha a possibilidade de produzir mais do que consegue produzir sozinha. A partir desse conceito, Vygotsky investiu no desenvolvimento de sujeitos com deficiências, considerando, entretanto, que nem todo ensino é propulsor de desenvolvimento: é central que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado e que se dirija ao sujeito real, com suas necessidades educativas especiais, determinando, ainda, os recursos metodológicos a serem utilizados e suas formas de avaliação.

Os apontamentos de Costa (2006) indicam que sempre, a despeito de empregar meios diferenciados, o objetivo da educação dos alunos – sejam eles ‘normais’ ou ‘especiais’ – é atingir o mesmo fim. A “defectologia prática” alicerça-se em três pontos principais: o que há de comum entre os objetivos da educação especial e os da educação regular; a particularidade e a peculiaridade dos meios aplicados na educação do aluno dito ‘especial’ e o caráter criador que deve fazer da educação especial uma educação de superação social.

A educação do aluno com necessidades educativas especiais pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. (COSTA, 2006, p. 9)

Torna-se evidente que uma deficiência, seja ela de qualquer ordem, não constitui

impedimento para o aprendizado do sujeito. Uma escola inclusiva enxerga, nos pressupostos da ZDP, a possibilidade de a criança com deficiência ir além de seu NDR, se contar com a ajuda do outro: é na e pelas interações sociais que tais crianças podem ir além do que conseguem se caminharem sozinhas. Diante dos estudos de Vygotski acerca da ZDP e da defectologia, parece apropriado afirmar que todas as crianças podem se desenvolver, pois estão repletas de possibilidades ainda não realizadas, as quais podem vir a se efetivar a partir das mediações estabelecidas.

### **1.5.2 CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E LINGUAGEM NO ÂMBITO DA DEFECTOLOGIA**

O conceito de mediação – entendido como uma intervenção – é essencial na teoria vygotskiana, pois salienta as possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas, ou seja, pelos elos intermediários entre o indivíduo e o meio. De acordo com Costa (2006), trata-se, no contexto escolar, da mediação que é realizada por adultos e companheiros de mesma idade, desde que mais experientes. A mediação mantém ainda relações com o postulado da constituição social da mente e com a noção de ZDP. Na mediação, instrumentos físicos e sógnicos (meios auxiliares que, à semelhança dos instrumentos empregados no trabalho, atuam na atividade psicológica) podem ser empregados, possibilitando ao indivíduo agir sobre o objeto de conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses etc.

Reforçando essa premissa, Leontiev (1978) afirma que a atividade humana (ação planejada) implica intenção e desejo, tratando-se de uma ação voluntária, um objetivo a ser alcançado e os meios (ou recursos) para exercê-la, em função das necessidades dos sujeitos. Exclui-se, então, do conceito de atividade, a ideia de que ela possa ser um mero treino de habilidades perceptivo-motoras. Ao contrário, a atividade humana emprega a linguagem (ou seja, todo e qualquer sistema de representação, como a fala, a escrita, o código matemático, a Língua de Sinais etc.), que é a mais importante das funções psicológicas superiores, pois se deve a ela a natureza sociocultural do homem.

É no exercício da linguagem que a criança se aproxima das possibilidades de diálogo e aprimora sua compreensão do mundo. No campo da defectologia, Vygotski enfatiza que os instrumentos linguísticos determinam o desenvolvimento do indivíduo deficiente, pois as funções mentais superiores alicerçam-se na linguagem (seja ela qual for) para organizar e

comunicar o pensamento. Finalizando este capítulo, cujo tema central é a defectologia sob a ótica vygotskiana, percebe-se que uma radical mudança de paradigma em relação aos alunos com necessidades educativas especiais foi alcançada, em especial pela suposição de que o “defeito” ou limite não justifica uma educação empobrecida, o preconceito, a discriminação ou, ainda, a prática social excludente.

## II. REVISÃO DE LITERATURA

Buscando expandir horizontes sobre a área de interesse da pesquisa que se pretende realizar, a revisão de literatura que aqui se apresenta considera publicações relevantes acerca do tema e seleciona informações pertinentes, validando e identificando estudos que permitam alcançar respostas para o problema em escrutínio.

### 2.1 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Tomando como referência os estudos realizados por Fonseca (1987), Kirk & Gallagher (1987) e Silva (1987), constata-se que, ao longo dos séculos, as sociedades sofreram significativas transformações quanto às atitudes dispensadas às pessoas com deficiência. Além disso, fica evidenciado que a perspectiva da deficiência esteve por muito tempo atrelada a dois tipos de atitudes: a) o assistencialismo e/ou protecionismo; b) a simples eliminação e/ou menosprezo. A categoria historicidade permite acompanhar essas mudanças.

Pereira (1980) afirma que, em 1959, nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, houve um movimento para aceitar as pessoas com deficiências, no intuito de integrá-las à sociedade. O país adotou medidas para inverter práticas sociais e escolares de segregação às pessoas com deficiência intelectual. Promulgou-se um ato legal expressando o objetivo final de todo serviço de Educação Especial: criar condições de vida para a pessoa com retardo mental, aproximando-a tanto quanto possível das condições mais típicas de sua sociedade. Esse princípio foi, posteriormente, estendido a todas as pessoas que apresentassem necessidades especiais.

Segundo Chicon e Soares (2005), esse princípio de normalização possibilitou o surgimento de novos conhecimentos e, dessa forma, o conceito até então predominante acerca das pessoas com deficiência deu lugar a uma visão mais cuidadosa e humanística destes indivíduos, que passaram a ser reconhecidos (pelo menos no plano das ideias), como pessoas com os mesmos direitos e deveres na sociedade. Porém, para a efetivação dessa premissa torna-se necessário que lhes sejam oferecidas condições idênticas às que são dadas aos demais, garantindo assim igual acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente. A partir do princípio de normalização, é possível compreender, à luz dos escritos de Pereira (1980), aspectos particulares das inovações de caráter social, psicológico e administrativo na sociedade. O Quadro 1 a seguir mostra essa situação:

**Quadro 1** – Situação das pessoas com deficiências antes e depois da promulgação do princípio da normalização

<b>Princípio de normatização dos serviços de educação especial – 1959</b>	
<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
Monopólio médico, onde apenas o médico se responsabilizava pelos laudos e intervenções.	Ação integrada entre médicos e equipe multiprofissional.
Instituição como recurso dominante.	Instituição como parte dos recursos da comunidade.
Controle governamental centralizado.	Descentralização de decisões no sentido de que as decisões não passam mais a pertencer unicamente ao governo, mas são divididas com as (ONGs) – organizações não governamentais.
Sistema escolar acadêmico, exclusivo.	Sistema mais aberto e humanístico, onde as portas das escolas se abrem para a possibilidade de atender também às necessidades educacionais especiais.
Caridade.	Direito.
Controle e decisão dos pais.	Direitos dos próprios deficientes.
Associação de Pais, como proprietários e operadores de serviços.	Associação de Pais, como orientadores, defensores, estimuladores.

Para Sasaki (1997), a ideia de integração das pessoas com deficiência surge para derrubar a prática de exclusão social a que elas foram submetidas por vários séculos, uma vez que eram consideradas inúteis, inválidas e incapazes perante a sociedade. Pereira (1980), embora concorde com a ideia de que a integração das pessoas com deficiências seja o aspecto mais significativo da normalização, ressalta que esse é um fenômeno complexo, que vai muito além de colocar ou manter esses indivíduos em classes regulares. Devem ser consideradas algumas atitudes educacionais que contribuam para o processo de integração escolar:

- preparar a escola para que pessoas com necessidades especiais ingressem em classes regulares;
- criar condições, na sala regular, que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, com base nas características das pessoas com deficiência, como incentivar a habilidade e a boa vontade da professora da classe regular para modificar suas ações pedagógicas em conformidade com as necessidades do aluno com deficiência e com os recursos especiais disponíveis;
- incentivar o relacionamento da criança com deficiência com os demais companheiros.

O sentido de “cascata” – de gradação, mediante o qual o aluno com necessidades especiais lentamente consegue mecanismos de integração no nível que consegue alcançar – é uma definição apresentada por Pereira (1980) para explicar a aproximação gradativa entre o sistema regular de ensino e educação especial. Mantoan (1988) também faz uso da metáfora “cascata” para alcançar uma concepção de integração parcial, que prediz serviços segregados. A autora afirma que a integração escolar é uma forma condicional de inserção, que vai depender da capacidade de adaptação do aluno às opções do sistema escolar. Corroborando essa ideia, Sasaki, (1997, p. 29) afirma que, segundo este modelo, “a pessoa deficiente é quem precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações nessa última”.

O contexto escolar contemporâneo, na visão de Sasaki (1997), adota uma visão de integração constituída pelo empenho dos próprios deficientes e de seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abraçam a causa da integração social) na tentativa de torná-la mais aceitável à sociedade mais ampla. Assim posta, a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. Nesse tipo de inserção, a escola esconde o seu fracasso e integra apenas aqueles que não demandam maiores desafios à sua competência.

A partir de 1990, o movimento da educação inclusiva começou a tomar força a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Em seguida, a Declaração de Salamanca trouxe maior visibilidade para o movimento de educação das pessoas com necessidades especiais. Com mais de 300 participantes representando 92 governos e 25 organizações internacionais, procurou-se promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais e necessárias para o desenvolvimento da abordagem da educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças – sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Segundo a Declaração de Salamanca, a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é um problema que afeta igualmente todos os países e não pode progredir de forma isolada: deve fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e econômica. Isso implicava uma profunda reforma da escola regular.

Os participantes reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos e reconheceram a necessidade e a urgência de garantir, no quadro do sistema regular de educação, o direito à educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Além disso, sancionaram o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo que os governos e as organizações pudessem ser guiados pelo

espírito de suas propostas e recomendações. Proclamaram, ainda, que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituíam os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, devendo criar comunidades abertas e solidárias para consolidar a construção de uma sociedade inclusiva para todos.

A Declaração de Salamanca considera que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem com suas características, interesses, possibilidades e necessidades peculiares, sendo consideradas no processo de ensino. Para tanto, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados com base na vasta diversidade das características e necessidades humanas. Nessa concepção, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que, empregando metodologias centradas na criança, precisam ser capazes de acolher suas diferenças e ir ao encontro de suas necessidades, pois constituem os meios mais importantes para se combater atitudes discriminatórias. Concomitantemente, os governos são incitados a conceder maior prioridade via adoção de políticas de educação inclusiva e de orçamentos compatíveis à (ao):

- desenvolvimento de sistemas educativos que respeitem a diversidade dos indivíduos e admitam todas as crianças nas escolas regulares, exceto quando houver razões que as obriguem a proceder de outro modo;
- elaboração de projetos que possam alcançar bons resultados escolares, encorajando, para tanto, o intercâmbio com países que têm experiência em escolas inclusivas;
- estabelecimento de mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais de modo descentralizado e participativo;
- encorajamento e facilitação para a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;
- esforços na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantia de mudança, incluindo respostas às necessidades educativas especiais.

A Declaração traz também um apelo aos governos com programas cooperativos internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, UNICE, PNUD e ao Banco Mundial), solicitando-lhes apoio ao

desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais como parte integrante de todos os programas educativos, além do fortalecimento da cooperação técnica. Especificamente em relação ao segmento de Educação Infantil, a Declaração faz apenas indicações, em suas diretrizes, para a ação a nível nacional, quando se refere às áreas prioritárias. Afirma, aí, que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais seria mais eficaz e mais bem sucedida quando dada especial atenção, nos planos de desenvolvimento educativo, a grupos-alvo, tais como os que precisam de educação precoce. O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação, avaliação e estimulação das necessidades educativas especiais, desde as primeiras idades. Desse modo, os programas de atendimento e de educação das crianças até aos seis anos devem ser desenvolvidos e/ou orientados a fim de promoverem seu desenvolvimento físico, intelectual e social e sua preparação para a escola.

No que tange aos docentes, a declaração afirma que a adequada preparação de todo pessoal educativo constitui fator chave na promoção das escolas inclusivas. O trabalho de capacitação é prioritário quando se considera que cursos de iniciação (voltados a todos os estudantes que se preparam para entrar na escola formal) precisam ser organizados, sobretudo para promover a compreensão acerca das questões inclusivas. O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, considerando as diferentes realidades onde atuam. A formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais deve abordar, inicialmente, os vários tipos de deficiência, antes de enveredar por uma formação especializada em uma ou mais deficiências específicas. Nesse processo de formação, as universidades podem desempenhar um importante papel nos quesitos de investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. A Declaração de Salamanca corroborou de forma significativa, para um melhor entendimento do processo de inclusão, uma vez que ela é um instrumento importante de orientação político – educacional para os profissionais que atuam na educação.

Sasaki (1997) informa que países desenvolvidos como os EUA, o Canadá, a Espanha e a Itália foram os pioneiros na implementação de classes inclusivas e de escolas inclusivas. O autor define a inclusão como

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas,

decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (p. 41).

É importante lembrar também a importância do Índice para a inclusão. Trata-se de um documento prático que estabelece o que significa a inclusão na dinâmica escolar e no cotidiano das escolas. Ele é um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas elaborado com a ajuda de uma equipe de professores, pais, gestores, pesquisadores e um representante de organizações de pessoas com deficiência com uma vasta experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas. As ideias iniciais sobre o Índice foram construídas com base no trabalho de Yola Center (Universidade de Macquarie, Austrália) e Luanna Meyer (Universidade de Siracusa, Estados Unidos). Os materiais complementam a visão sobre a educação inclusiva, fundamentados em conhecimentos e experiências que as pessoas têm sobre suas próprias práticas. O Índice encoraja uma perspectiva de aprendizagem na qual as crianças os jovens estejam ativamente envolvidos, integrando suas próprias experiências àquilo que lhes é ensinado.

O Índice foi construído em 2002, resultado de uma rica parceria entre pesquisadores australianos e americanos para apoiar o desenvolvimento das escolas, com base em uma documentação abrangente. Além disso, sua meta é ajudar toda e qualquer pessoa que procure progredir e encontrar novos caminhos para a inclusão, notadamente a escola. Produzido ao longo de três anos, o Índice apresenta conceitos-chave, permitindo que se constitua uma linguagem que facilite a discussão sobre a educação inclusiva: significado de inclusão, barreiras à aprendizagem e à participação, bem como apoio à diversidade. Nele, inclusão e exclusão são analisadas por meio de três dimensões do desenvolvimento das escolas, todas elas relacionadas entre si: a criação de culturas inclusivas, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

O documento contribui para o desenvolvimento da inclusão e envolve uma autoavaliação colaborativa que se baseia na experiência de todos direta ou indiretamente relacionados à escola. Essa autoavaliação não consiste em avaliar competências de alguém e, sim, em encontrar formas de assegurar o afeiçoamento da escola e dos profissionais, perspectiva que, acredita-se, irá colaborar na análise dos sentidos e significados constituídos pelos professores de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva. O Índice aponta que o desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico, pois surge tanto das conexões de valores, emoções e ações, como da reflexão cuidadosa, da análise e do planejamento. Implica não só mentes, mas também corações. Não consiste unicamente em um plano pormenorizado, que identifica e implementa, passo a passo, as prioridades da mudança,

pois o desenvolvimento das escolas é sempre mais complexo e confuso do que isso. Porém, o processo contempla o contato com o material, o conhecimento da realidade da escola, a elaboração de um plano de desenvolvimento inclusivo (projeto educativo), a implementação de prioridades e a avaliação do processo ao longo do tempo. Dessa forma, à medida que se processa a exploração das culturas, das políticas e das práticas da escola, podem tornar-se visíveis atuações em prol do desenvolvimento inclusivo que, previamente, passavam despercebidas. A equipe pode descobrir que, em certos aspectos, a escola é menos inclusiva do que se imaginava e, assim, aprofundar a análise, utilizando os indicadores e as perguntas para explorar justamente tais culturas, políticas e práticas. A utilização dos indicadores e das perguntas baseia-se naquilo que já é conhecido e, ao encorajar uma exploração pormenorizada da escola, dirige a atenção para questões que não foram consideradas anteriormente.

Pensando nessa premissa infere-se que a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior da escola. Mantoan (1997, p. 145) promove uma reflexão sobre sua incompatibilidade com a noção de integração. A inclusão provoca uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar apenas aqueles que apresentam dificuldades escolares, mas ampara todos os envolvidos no processo: professores, alunos, pessoal administrativo, funcionários. Para esta autora, o processo de inclusão, diferentemente da integração, tem como metáfora o caleidoscópio, uma imagem formada por um conjunto de pequenas pedras coloridas agrupadas lado a lado em um recipiente que, ao ser mexido, forma novas imagens. Aplicada à educação, essa metáfora permite entender que as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado, sendo parte da sociedade onde vivem.

Diante da metáfora do caleidoscópio, a sociedade é chamada a ver que muitas vezes e em diversas situações ela cria problemas (em virtude de seus ambientes restritivos, políticas discriminatórias, atitudes preconceituosas, padrões de normalidade etc.) para as pessoas com deficiência, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais. Compreende-se que cabe à sociedade eliminar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, locais, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Sasaki (1997, p. 43) ressalta que o final do século XX marca um período de transição entre a concepção de integração e a de inclusão, sendo inevitável que os dois termos abarquem sentidos e significados diversos. Há casos em que integração e inclusão são expressas em conformidade com a terminologia moderna e, assim, a integração indica a

inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade, enquanto a inclusão contempla a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais busque seu próprio desenvolvimento. Em outras situações, usa-se o termo integração total ou plena correspondendo ao conceito moderno de inclusão sem, no entanto, usar a palavra inclusão, situação encontrada na maioria dos trabalhos acadêmicos publicados até aproximadamente 1994, ano de promulgação da Declaração de Salamanca. Há, ainda, a utilização indiscriminada dos termos inclusão e integração como se fossem sinônimos, indicando apenas a inserção da pessoa com deficiência em seu ambiente social, mas tendo que se adequar às suas necessidades.

Ampliando a reflexão acerca do processo de integração, é interessante analisar o modelo médico, segundo o qual a pessoa com deficiência é considerada doente e, portanto, alguém a ser cuidado, habilitado para adequar-se à sociedade tal como ela se mostra, sem que modificações sejam nela feitas. Já o modelo social conclama a sociedade a eliminar barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que a pessoa com deficiência possa ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional que é, de fato, o pano de fundo do processo de inclusão.

Particularmente focando o processo de inclusão no âmbito escolar na contemporaneidade, contamos com a contribuição de Carvalho (2011, p. 14), que aponta a existência de inúmeras e contraditórias formas de pensar, sentir e agir. Considerando a polissemia do termo, que diz respeito tanto aos espaços onde a inclusão ocorre quanto aos sujeitos incluídos, a proposta de educação inclusiva tem sido apresentada por educadores, por outros profissionais ou por pais e familiares, com conotações diferenciadas e, por vezes, contraditórias, o que tem gerado dúvidas e resistências, principalmente aos professores em geral.

Nessa perspectiva, soma-se a contribuição de Plaisance (2004), que afirma que a inclusão não depende de si mesma por ser um desafio que demanda o esclarecimento dos meios que viabilizam a transformação das escolas e, particularmente, que viabilizam o acolhimento de crianças ‘diferentes’, rompendo paradigmas. Dentre eles, o autor destaca o que denomina de ‘moralismo’ ou ‘universalismo abstrato’, repleto de apelos sentimentais e assistencialistas a favor da inclusão, resultando em formas dissimuladas de exclusão. Carvalho (2011) endossa essa ideia, diante das experiências vivenciadas em sua própria trajetória profissional, na qual pode constatar como esse discurso moralizante e apelativo traz efeitos paradoxais.

Segundo a autora, muitos professores se negam a receber alunos percebidos como “diferentes” por se sentirem despreparados para realizar junto a eles um trabalho efetivo ou, contraditoriamente, se os aceitam, acabam por excluí-los, mantendo-os em grupos à parte por não acreditarem em suas possibilidades. A exclusão é produzida também na inclusão.

Sacristán (1995), por sua vez, vê o trabalho do professor sob uma ótica sociohistórica, considerando que mudanças em educação não dependem diretamente do conhecimento: a prática educativa é histórica e social, não se constituindo a partir de conhecimentos científicos, como se fosse uma simples aplicação tecnológica. Ao contrário, para o autor, a dialética conhecimento/ação instala-se em todos os contextos onde a prática acontece. Dessa maneira, para esse autor, a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e sua disponibilidade para buscar novas formas de atuação docente, considerando a diversidade dos alunos e de suas características individuais.

Zanata (2004) endossa essa concepção ao apontar que no momento em que o professor não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar esses instrumentos em favor de seu alunado, passará a ter liberdade de criação e poderá pautar sua prática em uma teoria viva que oportunize modificações efetivas, sem perda de qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. Arroyo (1998) assinala que, nos processos educativos, não se justifica a retenção ou separação de crianças com necessidades especiais, notadamente quando se tem em vista que elas aprendem não apenas na interação com os professores (adultos), mas também nas interações com os colegas (pares), trocando saberes, vivências, significados, culturas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determinam que um professor formado em educação especial, entre outras atribuições, deva apoiar o docente da classe comum, invalidando, assim, uma concepção histórica, na qual ambos trabalham separadamente, em virtude do modelo segregativo destinado aos alunos com deficiência. No entanto, a literatura tem apontado a colaboração como um meio eficaz para a construção de escolas inclusivas. Coloca-se, então, o desafio de um trabalho colaborativo, destinado a beneficiar a educação para todos a partir de práticas flexíveis, capazes de atender as diferenças presentes entre os alunos. No paradigma da educação inclusiva, domina a concepção de que o professor é um alguém indispensável para conduzir a aprendizagem, de modo que a colaboração entre o professor especializado e o professor comum pode transpor barreiras e assim melhor qualificar o trabalho pedagógico.

Carvalho (2011) aponta que estudos realizados por alunos de mestrado e doutorado indicam que as classes especiais não estão integradas no cotidiano das escolas e que há uma desarticulação entre o projeto pedagógico da unidade escolar e os trabalhos desenvolvidos em tais classes. Esses estudos evidenciam que professores das salas de recursos nem sempre organizam seus planos de trabalho juntamente com os professores das classes comuns e que a passagem de alunos das classes especiais para as regulares e para as de reintegração não se dá com facilidade, nem para o aluno, nem para seu novo professor.

Reconhece-se, dessa forma, que as classes especiais e as salas de recursos não têm cumprido seu papel, cabendo examinar causas e repensar procedimentos. A autora explicita que os professores se queixam das condições materiais em que trabalham e de sua baixa remuneração, do número de alunos por turma, do despreparo na formação inicial e continuada etc. Queixas como essas, aliadas a uma política deficitária, levam ao questionamento de ser real (ou não) o desejo de tornar as escolas inclusivas. Efetivamente, a remoção das barreiras existentes não depende apenas de boa vontade, mas de ações efetivas que possam garantir escolas de boa qualidade para todos – e com todos – desde a educação infantil.

Essas situações fomentam a necessidade de buscar respostas mais específicas para o questionamento que impulsiona esta pesquisa, cujo intento é compreender os sentidos e os significados atribuídos pelo professor de Educação Infantil acerca da educação inclusiva.

Dessa forma, refletindo ainda sobre a temática da educação inclusiva, recorre-se a Mantoan (1991) que, lembrando a Constituição, afirma que a inserção de alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. Para a autora, o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos – não apenas nos alunos com deficiência –, o que provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos que levem a equipe gestora, os professores e os funcionários, com incentivo e apoio da comunidade, a aperfeiçoarem suas práticas. É uma inovação que implica esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras de nível básico.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos em sua escolaridade por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Apesar de não se deter nomeadamente na Educação Infantil, Mantoan (1991) tece alguns comentários sobre as escolas inclusivas no cenário educacional a partir de três ângulos: (I) o dos desafios provocados por essa inovação; (II) o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares,

incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, (III) o das perspectivas que se abrem à educação escolar, havendo sua implementação. Vejamos cada uma delas.

Primeiramente, com relação aos desafios, há sistemas educacionais de ensino que preveem a exclusão de crianças com déficits temporários ou permanentes, em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esses sistemas contrapõem-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantêm ativo o ensino especial, visto acharem que os alunos com deficiência não conseguem corresponder às exigências e expectativas da escola regular. Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. Esse é, assim, um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica, responsável pelo desenvolvimento dos alunos é, também, um dos fatores impulsionadores da economia e das condições sociais. Trata-se de uma tarefa passível de ser realizada, desde que seja desvinculada dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. Apesar de se contar, no Brasil, com uma Lei Educacional que propõe – e viabiliza – novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, elas ainda estão longe de se tornarem inclusivas.

De fato, as unidades escolares, por disporem apenas de projetos de inclusão parcial, não estão associadas a mudanças de base, de forma que continuam a atender alunos com deficiência em espaços escolares parcial ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais etc.). A justificativa para não atender os alunos com deficiência em classes regulares recai, na maioria das vezes, no despreparo dos professores para alcançar esse fim. Outras não acreditam nos benefícios que os alunos com deficiência podem retirar da nova situação, na medida em que se supõe que não apresentam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas. Essa forma de ver tende a levar os primeiros a serem mais discriminados, nas escolas regulares, do que em classes e escolas especiais. Em ambas as circunstâncias, central é a redefinição de novas alternativas e práticas pedagógicas para que se possa favorecer todos os alunos, algo que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e de atuações educacionais para serem compatíveis com esse grande desafio.

Quanto às ações, a escola aberta para todos é uma grande meta que exige trabalho em muitas frentes para que se possa transformar a escola na direção de um ensino de boa qualidade, tornando-a, conseqüentemente, inclusiva. Faz-se, então, necessário elencar algumas condições críticas, imprescindíveis para se alcançar essa meta: colocar a aprendizagem como o principal foco das escolas; garantir tempo para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico por parte dos professores, administradores, funcionários e

alunos, viabilizando o exercício da cidadania; estimular, formar e valorizar continuamente o professor; elaborar um plano de cargo atraente e aumentar os salários etc.

Paralelamente, ressalta-se a importância da elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico de cada escola com um preciso diagnóstico da demanda, visto que sem a escola conhecer seus alunos (e os que estão à margem dela) não será possível elaborar um currículo escolar que se coadune com as necessidades de seu meio social e cultural. A integração das várias áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas escolares como meios – e não como fins – e partem do respeito à realidade do aluno e às suas experiências de vida cotidiana para se chegar à sistematização do saber socialmente valorizado.

Para tal, sugere a implantação de ciclos de formação que possam oferecer mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação e a reprovação, além de adequar o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes – um dos pilares das escolas de qualidade para todos. Por outro lado, a inclusão não implica que se desenvolva um ensino individualizado: na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno deve ser encaminhado às salas de reforço ou aprender a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem apropriados pelos alunos, pois são eles que se ajustam ao novo conhecimento e regulam seu processo de construção intelectual.

A avaliação constitui outro entrave à implementação da inclusão, por ainda ter caráter classificatório por meio de notas e provas. Na visão diagnóstica, esse processo deverá ser contínuo e qualitativo, buscando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de – e mais eficiente para – todos os alunos. Dessa forma, a aprendizagem converte-se em centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos passa a ser meta da escola, cujo caráter acolhedor diferencia-se de aceitação passiva das possibilidades de cada um: a escola acolhedora é aquela que é receptiva a todas as crianças. Nesse sentido, é primordial que sejam revistos os papéis desempenhados por diretores e coordenadores para que ultrapassem a natureza controladora, fiscalizadora e burocrática de suas funções, substituindo-as pelo trabalho de apoio, orientação e incentivo de professores e de toda a comunidade escolar.

No geral, os professores consideram que a proposta de uma educação para todos é válida, embora utópica, ou seja, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, nas escolas. Predomina uma visão funcional do ensino, de modo que tudo que ameaça romper o esquema do trabalho prático aplicado em suas

salas de aula é rejeitado. Nos cursos de formação inicial e nos de educação continuada, é comum a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino faz com que os docentes esperem aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos em suas salas de aulas, assegurando-lhes o preparo necessário para que saibam lidar com a diversidade de alunos que nelas se encontram.

Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência – ou as com dificuldade para aprender por incontáveis causas – referem-se, primordialmente, ao domínio da conceituação, da etiologia e do prognóstico das deficiências, além do conhecimento e de formas de aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar de tais alunos. Se, de um lado, é preciso continuar investindo intensivamente na formação de profissionais qualificados, não se pode deixar, de outro, de se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem a se profissionalizar e à maneira como aperfeiçoam seus conhecimentos pedagógicos e reagem às novas possibilidades educacionais. Conhecer os sentidos e significados constituídos pelos professores de Educação Infantil acerca da educação inclusiva trará, certamente, contribuições importantes para analisar a perspectiva indicada por Mantoan, segundo a qual o professor é, antes de tudo, uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor.

Finalmente, sob o ângulo das perspectivas, melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos ou barreiras. A inclusão escolar remete a escola a questões de estrutura e de funcionamento que subvertem seus paradigmas e que implicam um redimensionamento de seu papel. O futuro da escola inclusiva está dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola tal como ela hoje se apresenta, adequando-a às demandas e desejos dos novos tempos.

Segundo a autora, busca-se a implementação de uma escola de boa qualidade: igualitária, justa e acolhedora, um sonho possível evidenciado por pequenas iniciativas já instaladas em algumas escolas brasileiras. Carneiro (2011) considera que a construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil implica pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., de modo a se ter sempre presente a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, instituindo práticas pedagógicas pautadas na diversidade e nas características individuais. A diversidade extrapola os traços psicológicos, culturais e sociais quando se considera a unidade humana nos aspectos mental, psíquico, afetivo e intelectual. É a unidade humana que traz em si o princípio de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade

na diversidade e sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, bem como a multiplicidade do uno. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar, atendendo bem a todos os seus alunos, inclusive os com deficiência, pois só assim ela cumpre seu papel social.

A partir das contribuições de Carvalho (2005), vê-se que o objeto de estudo de diferentes pesquisadores e, também, das leis que referendam a educação inclusiva é o mesmo. Enfrenta-se, porém, uma revolução conceitual que contrapõe termos, propõe diferentes práticas e sustenta a ilusão de igualdade das pessoas, ao mesmo tempo em que se busca validar a perspectiva das diferenças individuais e o trabalho a favor da diversidade. Ainda não é explícito o consenso que se deseja no que tange aos procedimentos capazes de produzir verdadeiras transformações em prol da inclusão, pois isso é ir muito além da inserção de crianças com deficiência em turmas de ensino regular, uma solidariedade quase mecânica. Assim, torna-se imprescindível compreender o contexto da inclusão, a participação dos excluídos não apenas no que se refere ao espaço físico, ao lado dos demais, mas, sim, em uma dinâmica de interações cuja tônica é a reciprocidade.

### **III. MÉTODO**

#### **3.1 OBJETIVO**

Este trabalho tem por meta compreender os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva. A natureza do tema a ser pesquisado demanda um método qualitativo, no qual o pesquisador se aproxima do fenômeno estudado para melhor conhecê-lo e compreendê-lo, situação que possibilita evidenciar situações que exigem modificações que possam contribuir para a formação de professores verdadeiramente capacitados para atender às demandas da Educação para Todos.

De acordo com Rey (2005), considerando a realidade como algo em constante movimento, o pesquisador, para apreendê-la, deve ir além da aparência revelada pelo empírico, buscando alcançar a essência do real, que se alicerça na teorização. Mas essa última não deve engessar a realidade: ao contrário, ela deve permitir que a realidade seja desvendada por meio do levantamento de hipóteses e de construções explicativas. O autor aponta que a pesquisa qualitativa propõe-se a compreender o conhecimento enquanto produção, distanciando-se, dessa forma, de toda e qualquer visão linear a seu respeito.

Essa pesquisa se fundamenta na Psicologia Sociohistórica e se pauta pelo materialismo histórico e dialético que concebe o homem como constituído na e pelas relações que estabelece com seu meio físico e social. Nessa perspectiva, a coleta de dados é um encontro entre pesquisador e pesquisado, situação que possibilita produções significativas de conhecimentos a partir dos dados brutos, expressos nos eventos empíricos revelados pelo sujeito, mas que se encontram carregados de emoções, afetos, significados e sentidos, elementos esses coexistentes no processo investigativo e também, como eles, plenos de historicidade. Cabe, portanto, ao pesquisador, libertar-se das aparências reveladas pela fala do sujeito, buscando determinações de caráter individual, social e histórico que configurem seu entendimento sobre o tema em questão. Isso porque a concepção de homem adotada pela Psicologia Sociohistórica é a de um ser histórico, datado, concreto, marcado pela cultura, autor de ideias que, ao produzir e reproduzir dialeticamente a realidade social é, ao mesmo tempo, produzido e reproduzido por ela (FREITAS, 2002).

Diante da abordagem qualitativa da pesquisa, pretende-se identificar não apenas o empírico (porque ele revela os significados e sentidos constituídos pelo sujeito), mas também as significações dos fenômenos, as vivências e os sentimentos que assumem um papel organizador na vida daquele que dela participa. Assim, como os significados tendem consequentemente a organizar a vida social, é importante ressaltar o papel do pesquisador

nesse processo: para Aguiar e Ozella (2006, p. 132), “o papel do pesquisador não consiste em descrever a realidade, mas em explicá-la na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada”. Corroborando com tal pensamento, Facco (2013, p. 54) afirma que, “na condição de observador, o pesquisador é também o principal instrumento de pesquisa e para apreender o significado do objeto de estudo tem que recorrer a seus próprios órgãos de sentido a fim de não só representá-la em sua consciência, mas também de ser por ela interpretado”. Assim sendo, a subjetividade do pesquisado e do pesquisador são confrontadas por meio das falas que marcam a relação estabelecida entre eles. Segundo Cericato (2010), o paradigma qualitativo pressupõe a inexistência da neutralidade científica, pois se o pesquisador se relaciona com o fenômeno estudado, os dados coletados são construídos nessa relação.

Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 14)

Essa forma de pesquisa propõe-se a compreender uma realidade dinâmica, considerando a importância dos fenômenos histórico-culturais em sua constituição. Pretende-se, portanto, que o método permita uma aproximação das zonas de sentido do sujeito, ou seja, de zonas do real que encontram significado na produção teórico-metodológica, sem se esgotar nela. Compreendendo que para a Psicologia Sociohistórica o processo tem papel fundamental por conter a história em movimento, Molon (2003) indica que a decisão pela metodologia deve contemplar o presente, o passado e o futuro, encarando-os como movimento. Vygotski (2004) auxilia a entender isso mediante a exposição de princípios que sistematizam seus pressupostos teórico-metodológicos. São eles:

- a. análise do processo e não do produto, considerando que ambos são necessários na explicação do fenômeno;
- b. busca de explicação e não da descrição do fenômeno, para que se possa ir “além das aparências”;
- c. compreensão do comportamento fossilizado, ou seja, das condutas automatizadas pelo sujeito, no decorrer de seu desenvolvimento.

### **3.2 SUJEITO**

Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 162) afirmam que nas pesquisas qualitativas a escolha do campo e dos participantes deve ser intencional em função das questões de interesse

de estudo. Rey (2005) complementa essa afirmativa pontuando que os sujeitos não devem ser escolhidos aleatoriamente e, sim, eleitos por terem uma participação significativa nos fenômenos que se tem como objetivo explicar, para que se tornem “informantes-chave”, pessoas capazes de gerar informações relevantes e singulares em relação ao objeto de estudo. Diante de tais premissas, a escolha do sujeito dessa investigação, cuja meta é apreender os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva, foi feita mediante os seguintes critérios:

- a. ter tido experiência (s) com inclusão em classe regular de ensino;
- b. ter atuado exclusivamente na Educação Infantil no período da(s) experiência(s) com inclusão escolar, para que o foco de análise esteja pautado nas especificidades do segmento em questão;
- c. apresentar tempo de docência entre 7 e 15 anos, configurando-se como alguém que não é mais um iniciante no ofício do magistério;
- d. ser alguém ao mesmo tempo ativo, reflexivo e comprometido com um fazer pedagógico de excelência.

Assim, participou da pesquisa uma professora de 36 anos, casada, sem filhos, com formação inicial em Magistério, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Arteterapia, com significativa experiência na Educação Infantil oferecida por escolas da rede privada e, também, com experiência em casos de inclusão escolar, no contexto de classes regulares. Respeitando os procedimentos éticos, o sujeito e seu local de trabalho serão mantidos em sigilo. Torna-se importante, ainda, esclarecer que a escolha de um único sujeito sustenta-se na teorização de Rey (2002) e Ozella (2003), segundo os quais uma pesquisa científica não é legitimada pela quantidade de sujeitos e, sim, pela qualidade de suas informações.

### **3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA/PRODUÇÃO DE DADOS**

Vygotski (2001) indica ser o discurso do sujeito uma manifestação de seu pensamento emocionado que, por se encontrar expresso em palavras, torna possível uma aproximação dos significados e sentidos nelas contidos. No entanto, sabe-se quão difícil é essa apreensão dos vocábulos e como eles não se revelam facilmente. Vale frisar que, muitas vezes, o próprio sujeito os desconhece pelo fato de algumas vivências ainda não terem sido valoradas por ele, embora estejam ancoradas no movimento de constituição e expansão de sua consciência. Dessa forma, o pensamento, emocionado, não deve ser percebido como algo linear, fácil de

ser captado. Muitas vezes o pensamento pode terminar em fracasso, ou seja, não conseguir se expressar em palavras.

Na tentativa de apreender os sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva, optamos pelo procedimento de entrevista, instrumento considerado por Aguiar e Ozella (2006) como um dos mais ricos, justamente por permitir o acesso aos processos psíquicos de interesse, particularmente aos seus sentidos e significados. A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sociohistórico, é fortemente marcada pela dimensão social, de forma que não se caracteriza como simples troca de perguntas e respostas previamente estruturadas. Ao contrário, ela é concebida como uma produção dialógica, na qual os sentidos são criados a depender da situação experienciada pelo pesquisador e pelo entrevistado: “na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29). Considerando esses pensamentos, os seguintes procedimentos foram utilizados: (a) entrevista de narrativa de história de vida e (b) entrevista semiestruturada (ver anexo I).

Em relação ao procedimento (a), Minayo (2000, p. 58-59) aponta que a história de vida do sujeito é um ponto de partida privilegiado por possibilitar uma retomada das vivências e um olhar cuidadoso sobre elas. Esse relato fornece rico material para análise, pois nele se pode encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da subjetividade e da individualidade do sujeito. Corroborando com a autora, Murta (2008, p. 77-78) cita que:

Normalmente, ao narrar sua história de vida, sujeito desvela suas memórias, formula ideias baseadas em valores e necessidades constituídas socialmente e, num movimento dialético, enquanto fala de suas experiências vai, ao mesmo tempo, transformando suas ideias, atribuindo novos significados e sentidos às mesmas.

Considerando o teor desta pesquisa, recorreremos aos apontamentos de Nunes (2002), que afirma que a entrevista de narrativa de história de vida, ao ser aplicada à educação, auxilia na compreensão das práticas pedagógicas de uma forma mais ampla, abrangendo também os sentidos e significados que os professores atribuem ao próprio trabalho e à instituição onde estão inseridos.

Já em relação ao procedimento (b), essa modalidade de entrevista é, segundo Hopf (1989), um instrumento metodológico que tem como base a epistemologia qualitativa, justamente por possibilitar que a subjetividade dos sujeitos que dela participam seja expressa de forma mais significativa. O autor ainda aponta ser interessante a utilização desse

instrumento quando se sabe ou se percebe que o entrevistado possui amplo e complexo conhecimento sobre o assunto.

### **3.4 REFERENCIAL DE ANÁLISE**

No decorrer da análise, foram seguidos os procedimentos recomendados por Aguiar e Ozella (2006), visando articular o referencial teórico aos dados obtidos a partir da entrevista de narrativa de história de vida e, posteriormente, da semiestruturada, considerando a historicidade do sujeito respondente. Foram eles:

- a. realização de inúmeras leituras da entrevista realizada;
- b. formatação de pré-indicadores e de indicadores a partir de recortes e agrupamentos das ideias expressas pelo sujeito respondente (fase ainda empírica e não interpretativa do processo de análise, mas que ilumina um início de nuclearização);
- c. construção dos núcleos de significação, tendo como critério a articulação de conteúdos<sup>3</sup> semelhantes, complementares ou contraditórios, encontrados nos indicadores;
- d. análise dos núcleos de significação à luz do contexto sociohistórico, da teoria (momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, quando os núcleos são integrados em seu movimento e analisados com base na teoria).

---

<sup>3</sup> Os relatos marcados por entonação diferenciada por parte do sujeito da pesquisa, expressando emoções, temores, inseguranças etc., os quais foram captados pela pesquisadora no decorrer da entrevista foram destacados em negrito quando expostos nos pré- indicadores, nos indicadores e nos núcleos de significação.

## **IV. ANÁLISE DOS DADOS**

Esta seção apresenta os resultados da análise empreendida nos dados coletados, explicitando como as informações produzidas por meio da entrevista e à luz do referencial teórico adotado foram articuladas. Mas o esforço interpretativo, sendo próprio daquele que analisa, encontra-se determinado por seu tempo e espaço, seus sentimentos e emoções, sua área de estudo, como bem aponta Rey (2005, p. 47): “o conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador, ao se debruçar sobre as expressões múltiplas e complexas dos sujeitos estudados”.

### **4.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS**

#### **4.1.1 CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE ANÁLISE: DOS PRÉ-INDICADORES AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

Para iniciar a análise dos dados, procedeu-se tal como descrito no método: diversas leituras da transcrição da entrevista (ver anexo II) foram feitas e, a partir delas, identificaram-se os temas tratados pelo sujeito. Nesse momento, considerou-se, para tanto, a entonação de sua fala, a frequência com que aparecia, a carga emocional captada pelo pesquisador etc. Esses temas foram aglutinados e organizados em um quadro, dando origem a 89 pré-indicadores (ver anexo III).

Para proceder de maneira sistemática, os diferentes pré-indicadores sofreram um processo de aglutinação e articulação, com base nos critérios de similaridade, complementariedade, contraposição ou contradição, resultando em 08 indicadores (ver anexo IV). De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a construção dos indicadores já caracteriza uma fase do processo de análise, por já iluminar eventuais significações do fenômeno em estudo. Como, segundo os autores: “os indicadores só adquirem significado quando inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos apresentados, ou seja, na totalidade das expressões do sujeito.” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 13), os mesmos procedimentos foram aplicados aos indicadores, sempre com base nos mesmos critérios, gerando 04 Núcleos de Significação (ver anexo V). A formação desses núcleos marca, ainda conforme os referidos autores, um momento importante da análise:

[...] é nesse momento em que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelam as suas determinações constitutivas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230)

Os nomes atribuídos aos núcleos buscam ilustrar tanto a articulação dos indicadores, quanto o processo e o movimento do sujeito, expressando, assim, suas significações.

## 4.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Construídos os Núcleos de Significação, passou-se à análise individual de cada um deles, com base na perspectiva da Psicologia Sociohistórica. A meta foi superar, por meio do movimento analítico, o material empírico – o discurso do sujeito – em um esforço de teorização. Segundo Rey (2005), a pesquisa psicológica, na abordagem escolhida, estuda de maneira aprofundada os fenômenos, considerando-os uma realidade em constante movimento. Para tanto, não se pode, como bem mostra Vygotski, atentar apenas à sua aparência, ou seja, àquilo que foi explicitamente revelado pelo sujeito: é preciso ir além, alcançando a “essência” do que foi narrado. Não obstante, o empírico é, sempre, o ponto de partida para o levantamento de hipóteses e para a elaboração de novos conhecimentos que elucidem melhor as possibilidades de significar a realidade.

A análise dos núcleos inicia-se de maneira individualizada, até ser possível articulá-los entre si. Com isso, alcança-se tanto uma particularidade de cada um deles (análise intranúcleo) para, em seguida, constituir outra, mais ampla e abrangente, que se refere ao conjunto dos núcleos (análise internúcleos). Essas duas análises devem, idealmente, possibilitar que se encontre o que há nos núcleos de semelhante e, ainda, as contradições que revelam o movimento do discurso do sujeito e articulam o contexto discursivo ao sociohistórico. Com isso e à luz da teoria, a expectativa é alcançar as zonas de sentido constituídas pelo sujeito. Vale ressaltar que, ao analisá-las, é importante que se apreenda, também, os aspectos afetivos expressos no discurso e identificados a partir dos indicadores, pois são eles que, em sua dinâmica emocional, mobilizam a construção dos sentidos.

### 4.2.1 NÚCLEO I: A TRAJETÓRIA ACADÊMICA: “Se pudesse voltar no tempo e pensar novamente na escolha profissional, seria o **Magistério de novo**”.

Este núcleo de significação articulou indicadores que tinham por conteúdos a trajetória acadêmica do sujeito, desde o início de sua escolaridade, ainda no contexto do Ensino Fundamental, até sua formação como professora. Daqui em diante, a participante da pesquisa e responsável pelo relato (ver anexo II), será apontada como Luiza (nome carregado de emoções por ser o que pretendia dar à sua filha, caso viesse a ter uma, futuramente).

Em seu relato, Luiza apontou que iniciou sua vivência escolar no Ensino Fundamental I:

*Eu fui para a Educação Fundamental com seis anos de idade. Eu nasci no meio do ano, então as escolas não me aceitavam. Não era qualquer escola que me aceitava: só (podia) com sete anos completos e eu não tinha. Então a minha mãe me colocou em uma escola Islâmica, que foi uma das próximas à minha casa que me aceitou...*

Com base em Rosemberg (2002), salientamos que, nessa época (início da década de 80), pesava na educação pré-escolar o silêncio das leis. A legislação vigente nesse período – Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 – estabelecia em seu capítulo II:

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a **idade mínima de sete anos**.

§ 1º **As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.** (Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971).

Luiza ingressou na vida escolar em uma época em que não havia, portanto, nenhuma política pública ou legislação específica para a Educação Infantil. Foi apenas em 1988 que a Constituição Federal reconheceu, de forma mais explícita, o direito da criança e o dever do Estado de prover educação em creches e pré-escolas. Em seu artigo 208, consta: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Algo relevante em relação à Educação Infantil só surgiu na década de 80, com a implementação de modelos educacionais influenciados pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura), organismos internacionais que pretendiam, para a educação dos países em desenvolvimento, compensar as ‘carências’ sociais das crianças vindas de famílias pobres. Assim, propunham um modelo de Educação Infantil não formal, com pequeno investimento público, algo que, não obstante, paulatinamente impulsionou avanços no quadro da educação voltada para a infância. No entanto, tais avanços esbarraram em questões políticas e orçamentárias, que tornou sua concretização morosa.

Parece hoje evidente que o período de ingresso de Luiza na escola foi, historicamente, marcado por um discurso oficial que apontava a pré-escola como uma necessidade imediata enquanto o planejamento orçamentário da união continuava sem verbas para oferecê-la. Mesmo sem ter tido frequentado a Educação Infantil, ao relatar as experiências de sua infância, Luiza disse acreditar que sua constituição profissional foi iniciada muito cedo, nas

brincadeiras cotidianas marcadas pelo jogo simbólico, quando assumia o papel imaginário de professora:

*Desde bem pequenininha brincava de escolinha, tinha lousa, tudo, e era uma das brincadeiras que eu mais gostava na infância.*

Vygotski (1995) explica ser por meio do brinquedo que a criança aprende a atuar na esfera cognitiva (a qual é sempre dependente de motivações internas), pois essa última se projeta nas atividades dos adultos, buscando coerência nos papéis assumidos ao brincar. Dessa maneira, ao brincar – e viver situações que de outra maneira não viveria – as crianças criam uma ZDP (zona de desenvolvimento proximal) que lhes permite ir além de seu desenvolvimento real. Lembra o autor que:

[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 117)

Com isso, Vygotski indica que, brincando, a criança cria uma situação ilusória e imaginária, na tentativa de suprir desejos não realizáveis ou não realizados, ganhando, com isso, a possibilidade de atuar, ainda que no faz-de-conta, no mundo mais complexo dos adultos e de ir além do universo ao qual tem acesso momentaneamente. As maiores aquisições de uma criança são conseguidas, portanto, no brinquedo, aquisições que, no futuro, formarão um nível básico de ação real e de moralidade.

Falando sobre sua experiência na escola, Luiza relatou o peso que foi conviver com sua primeira professora, pessoa que despertava nela sentimentos ruins, como os de temor, insegurança e desconforto. Dentre as falas reveladoras dessa situação destacam-se:

*Minha primeira professora, a do primeiro ano, se chamava Carla (nome fictício) e ela era muuuuuito brava! Ela gritava muito e a sala era uma sala que pegava fogo...*

*Ela gritava muito e o que me marcou foi a caneta vermelha...*

*Eu tinha muiiito medo da professora gritar, da professora ficar olhando para mim... Ah, tá errado, tá errado.*

*Eu fiquei tão traumatizada com a Carla que eu tinha muito medo de falar com os professores e, raramente, expunha uma dúvida...*

*A professora gritava, batia a régua na lousa, na cadeira, ela estava extremamente, assim, estressada, sempre gritando, sempre apontando: “Você fez errado!”*

*Aquelas alunas, as que eram mais preparadas, que faziam (as lições) na lousa, eram sempre as mesmas que faziam cópias na lousa, que levavam estímulo para fazer cópia na lousa, eram as mesmas que levavam o caderno*

*e ela, a professora, começava a corrigir. E eu não fazia parte desse hall de meninas boas.*

*Então, na minha cabeça eu pensava: se eu me tornar uma professora, eu vou olhar para os meus alunos e não vou gritar com eles. Não vou usar caneta vermelha!*

Segundo Vygotski, o homem é um ser que pensa, deduz, raciocina, pondera e abstrai e, também, alguém que sente, emociona-se, deseja, imagina. Pretendendo ir além da aparência expressa no material empírico, buscaram-se outras afirmações que, supostamente, indicam a constituição de sentimentos distintos, mas que podem ter indiretamente afetado a escolha profissional de Luiza:

*Então um dia eu cheguei e fiquei muito triste porque ela (a professora que lecionava para a entrevistada) me deu zero na prova. Eu cheguei em casa e falei assim: “Mãe, eu preciso ser professora”. Ai, minha mãe falou: “Por quê?”. Eu falei: “Porque eu preciso tirar a Carla, porque ela dá muuuuito medo”.*

*Então, eu mudei de colégio e conheci a Fernanda (nome fictício), que era uma japonesinha. Eu era uma boa aluna, porque eu saí dessa escola, que era particular e fui para uma escola pública. Então, eu era uma boa aluna. E a professora me elogiava muito, só que eu não estava acostumada, né?*

*Um dia, ela colocou no papel: “O que você quer ser quando crescer? Desenhe”. Eu fiz uma lousa, fiz as crianças, ela saiu mostrando pela escola inteeeeeira; ela ficou, assim, encantada! Olha o que essa menininha quer ser quando crescer! Olha que lindo! E aquilo foi me dando uma motivação que eu estudava maaais ainda.*

Para compreender como se deu a articulação das dimensões intelectuais e afetivas, na constituição de Luiza, apreendendo-a em sua totalidade, mas focando principalmente sua formação profissional, recorreu-se também a Rego (2011, p.122), quando diz que “cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano; ao contrário, eles estão inter-relacionados e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo”. Apesar de diferentes, o componente cognitivo, as emoções e os afetos constituem uma unidade no processo de desenvolvimento psíquico: não é possível compreendê-los separadamente.

Do ponto de vista da psicologia, a afetividade diz respeito à capacidade singular de experimentar os fenômenos emocionais (paixões, sentimentos, desejos etc.), cumprindo e exercendo um papel de destaque no processo de aprendizagem, pois mobiliza e impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se supor que as experiências escolares de Luiza expressem marcas afetivas que, possivelmente, contribuíram para sua constituição pessoal e profissional.

A afetividade está constantemente presente na relação professor-aluno (Vygotski, 2001a). O relato de Luiza sobre essa questão, no contexto da educação básica, evidenciou como reações emocionais exerceram forte influência em sua conduta e, mesmo, em seu processo educativo, direcionando-a para a escolha profissional. Cabe destacar o papel do professor como sendo o de um elo que possibilita ao aluno alcançar uma formação integral. Essa é uma razão para que ele reflita e questione constantemente sua prática pedagógica e, ainda, a natureza da relação que mantém com os alunos: se não for pela cooperação, pela amizade, respeito, confiança, sinceridade, é praticamente impossível afetar o educando no sentido esperado, que é, justamente, o da constituição de um cidadão bem informado, capaz de pensar autonomamente e a tomar decisões com base em evidências e à luz de valores sociais compartilhados.

É interessante perceber a sensibilidade infantil de Luiza, por meio de seu relato sobre as práticas pedagógicas de sua primeira professora em relação a uma criança aparentemente com necessidades especiais, as quais aparecem despidas de toda e qualquer reflexão sobre o papel da afetividade, notadamente o da negativa, na ação educativa:

*Nessa época, quando eu tinha essa professora que era brava, eu me lembro de um colega que tinha uma dificuldade bem expressiva: o Ricardo (nome fictício). Eu nunca me esqueci dele porque a professora gritava, gritava com ele, o tempo todo. Ele era uma criança que andava pela sala, ele não ficava quieto de jeito nenhum... Então, ele não sentava, não tinha uma concentração... A professora gritava, batia a régua na lousa, na cadeira, ela estava extremamente, assim, estressada, sempre gritando, sempre apontando: “Você fez errado!”*

*Nunca a professora olhou para o Ricardo de uma maneira carinhosa ou trouxe o Ricardo para perto dela, porque acho que era isso que ele precisava.*

Evidencia-se nos relatos acima que, no ambiente escolar da época e, infelizmente, no contexto contemporâneo, a coação esteve e está ainda presente no processo de ensino/aprendizagem, voltada não apenas àqueles que apresentam necessidades especiais, mas, principalmente, a eles direcionadas. Contudo, é importante que o educador, assumindo seu papel como mediador do conhecimento, abra mão da coerção e coopere com seus alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua participação no dia a dia escolar. Paulo Freire coroa brilhantemente sua análise sobre a importância da afetividade no cotidiano dos educadores:

[...] Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que me obrigo, porque professor, a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade

não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” eu me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 159)

Esse mesmo núcleo permite apreender, também, os sentidos construídos por Luiza em relação à sua escolha pelo exercício do Magistério. O material empírico mostra que a formação da professora de Luiza se consolidou aos 17 anos, quando finalizou o curso de Magistério. Em sequência, vieram a graduação em Pedagogia, a pós-graduação em Arteterapia e em Psicopedagogia, além de cursos de formação profissional continuada. Vale, então, olhar mais de perto o processo de formação dos professores no contexto brasileiro, recorrendo, para tanto, à contribuição de Gatti, Nunes, Gimenes, Tartuce e Unbehaum (2010). De acordo com essas autoras, entre os anos 1960 e 1970, a população brasileira crescia em ritmo veloz e as pressões populares, as demandas da expansão industrial e de capital, os investimentos públicos no Ensino Fundamental pressionavam a expansão das redes públicas de ensino. Consequentemente, a demanda por professores aumentou consideravelmente.

A formação docente dava-se em nível médio, nas chamadas escolas normais, mas contava-se, também, com cursos mais rápidos de suplementação e/ou de complementação de formações distintas para que se pudesse autorizar a docência em áreas afins, exames de adaptação, autorizações especiais para exercício de Magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. Nas décadas de 70 e 80, aumentou a oferta de Cursos Normais e de diversas licenciaturas, mas sem maiores discussões, reproduzindo modelos instituídos desde o fim do século XIX. Os Cursos Normais, posteriormente intitulados de Magistério, com formação em nível de 2º grau, formavam professores bastante jovens, como Luiza.

Os cursos formadores de professores em nível superior ainda são recentes. Consolidados pela Lei 9.394/96, obedecendo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que exigia formação superior para exercer a profissão docente, ainda hoje sofre os impactos do crescimento acelerado das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e das improvisações anteriores, decorrentes da necessidade das escolas funcionarem. Permanece, como requisito para lecionar, o modelo de bacharelado em área disciplinar, com mais um único ano de formação em educação nas licenciaturas. Isso gera um perfil de formação disciplinar específico (biólogo, físico, químico etc.), muito distante da formação especializada imprescindível para o trabalho com as crianças.

Gatti, Nunes, Gimenes, Tartuce e Unbehaum (2010) afirmam que, quanto à formação para o nível da Educação Infantil, foco desta pesquisa, sua presença é muito reduzida nos currículos dos cursos de Pedagogia. As poucas ementas analisadas em relação a este segmento revelaram maior preocupação com teorias sociológicas (ou psicológicas) e com a história (para a contextualização da criança, da infância), bem como uma ausência de práticas pedagógicas específicas para lecionar para crianças em idade pré-escolar. Concluem as autoras que a parte curricular das licenciaturas em Pedagogia, destinada ao desenvolvimento de habilidades profissionais peculiares para a ação pedagógica não é adequadamente contemplada, desde sua obrigatoriedade para a formação do professor em meados de 1996 até a atualidade, comprometendo a atuação do futuro professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Luiza, mesmo sendo fruto dessa dinâmica precária dos cursos de formação docente, aponta ter acertado em sua escolha profissional:

***Ser professora é maravilhoso! É a minha vida!***

***Se pudesse voltar no tempo e pensar novamente na escolha profissional, seria o Magistério de novo. Não tenho dúvida: é algo que me realiza muito.***

Sua fala remete-se a Placco (1994), autora que investiga a constituição profissional docente. Segundo ela, o professor negocia com seus pares, vive suas crises, analisa, argumenta, aceita algumas atribuições e rejeita outras. Nesse processo, o sentido de sua existência, de sua forma de atuar no mundo, aflora em sentimento de pertença, fruto não apenas das atribuições das práticas pedagógicas impostas pelo sistema educacional, mas também, das escolhas feitas e das ocasiões que lhe foram proporcionadas. Luiza acredita que as atribuições assumidas em sua profissão lhe possibilitam espaços de crescimento, de desenvolvimento, de constituição de um sentido para o viver, que se coadunam às suas pertencas subjetivas.

Ao destacar sua realização pessoal em função de seu exercício profissional, Luiza demonstra, ao mesmo tempo, aspirar transformações, colocando-se em uma posição aparentemente utópica, se analisada exclusivamente sob a ótica empírica. No entanto, ela mais se desvela como protagonista de suas ações pedagógicas. Seu relato é carregado de emoções, como será evidenciado nos núcleos que serão apresentados a seguir. Antes de apresentá-los, convém lembrar as bonitas e verdadeiras palavras de Paulo Freire (2000, p. 33):

***Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um sonho ou projeto***

de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

#### **4.2.2 NÚCLEO II: ESTÁGIOS DOCENTES E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, CONSOLIDANDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:** “Nos estágios, eu fui percebendo que o segredo do estudante estava na Educação Infantil”.

Este núcleo é formado pelos indicadores 4 e 5 (ver anexo V), que tratam das vivências profissionais de Luiza (desde as dos estágios docentes dos cursos de Magistério e de Pedagogia) e de sua concepção acerca do segmento em que sempre atuou, a Educação Infantil. É interessante observar que, em seu discurso, evidencia-se um significativo distanciamento teoria e prática, bem como a falta de reflexões mais efetivas sobre ações pedagógicas específicas com a faixa etária atendida:

*No Magistério, eu aprendi a prática, como você elabora um plano de aula, que tipo de estratégia... Era uma receita...*

*O que faltou no Magistério e na graduação foram essas reflexões, mais pesquisas de campo, que permitissem vivenciar mais essas situações e se falar mais. Embora eu acredite que, na época, esse não era o foco nem na faculdade nem no Magistério; era uma coisa previsível essa questão. Refletir mais, oportunizar reflexões, porque o professor tem que ser crítico e reflexivo e, muitas vezes, os professores trazem um embasamento teórico muito em cima do ideal e, quando vai pra prática, percebe que o ideal não é o perfeito, não é aquilo que se vive. Então, é exatamente isso: experimentar mais dessa prática que não trouxeram tanto...*

Segundo Sacristán (1988), se buscar transformar a utopia em realidade é algo típico dos seres humanos, não se pode dizer o mesmo da tentativa de construir conhecimentos apenas por meio do fazer cotidiano, pois nem sempre esse último mostra-se articulado a um pensamento sobre o que efetivamente se faz (motivos, procedimentos, resultados etc.). No âmbito da formação docente, busca-se contornar esse problema aproximando as teorias apresentadas e desenvolvidas da prática efetiva em sala de aula, seja nos estágios ou, posteriormente, na formação continuada. As falas apresentadas por Luiza sugerem que a teoria apresentada nos currículos do Magistério e dos cursos de Pedagogia distancia-se da realidade enfrentada pelos professores, em seu cotidiano escolar. Carr (1996) salienta que a educação é uma atividade teórica e prática, cujo objetivo maior é desenvolver os educandos por meio do processo de ensino e aprendizagem. Pergunta-se então: o que é teoria?

De maneira geral, o termo é dicionarizado como conhecimento especulativo que independe de aplicações; conjunto de regras sistematicamente organizadas, que alicerçam uma ciência e explicam fatos ocorridos; reunião de ideias sobre assuntos específicos. Do

ponto de vista científico, teoria diz respeito ao que agrega conhecimento a uma determinada área com base em fatos, dispensando, para fins de validação, as crenças construídas sobre eles. Para Carr (1996), o termo teoria tem dois significados diferentes: a) produto comprovado cientificamente por meio de investigações pautadas em leis, princípios e explicações; b) pensamento que estrutura uma atividade teórica. Dessa forma, infere-se que, segundo este autor, na educação, a teoria é dimensão indispensável da prática. Além disso:

A teoria da educação consiste em desenvolver teorias das práticas educativas, intrinsecamente relacionadas às próprias explicações que os profissionais dão ao que estão fazendo, com vistas a melhorar a qualidade de sua participação nessas práticas e, portanto, permitindo-lhes melhor exercê-las. (CARR, 1996, p. 61)

Sacristán (1998) afirma que os erros conceituais feitos pelo senso comum quanto ao distanciamento da teoria com a prática indicam uma visão simplista, na qual os professores são responsáveis pela prática e os pensadores, pesquisadores ou filósofos pelas teorias. Para o autor, muitas vezes isso ocorre como mecanismo de defesa dos professores: se consideram a teoria algo inútil, é por não tê-la compreendido ou por não terem tido oportunidade de apreendê-la em toda a sua complexidade, estando, então, aptos a utilizá-la em sua prática profissional.

Dessa forma, o empenho de Luiza em se aprimorar profissionalmente pode ser entendido como busca por uma prática iluminada pela teoria que, eventualmente, engendre uma ação que venha a ser efetivamente transformadora da realidade com a qual lida em seu cotidiano:

*Eu vou fazendo cursos, vai pintando na sala de aula, vou percebendo que eu preciso melhorar em algumas coisas, vou buscar bibliografias. Eu estudo, faço cursos...*

*Essa minha busca por atualização é por uma questão minha mesmo e não por uma cobrança do lugar que trabalho.*

De acordo com Freire (1996), o professor necessita estar engajado para uma atividade reflexiva sobre sua prática pedagógica em sala de aula e na instituição em que trabalha, algo que é conquistado mais facilmente se há gosto pelo estudo, necessidade de atualização teórico-pedagógica, superação da curiosidade ingênua (saber do senso comum), alcançando a curiosidade epistemológica, que busca entender como se dá a conquista do conhecimento e as formas pelas quais isso pode ser obtido. Tomando como base o referencial teórico adotado,

vale ressaltar que nele a atividade educativa não é considerada como mera prática e, sim, como práxis, pois nela se articulam teoria e prática.

Ao lembrar suas vivências nos estágios supervisionados realizados e ao indicar sua busca constante por capacitação profissional, Luiza evidencia que sua prática docente é constantemente permeada por questionamentos e problematizações que protestam as certezas anteriormente adquiridas. Sua fala revela a necessidade de que a formação no magistério permita aos futuros docentes serem críticos, reflexivos, questionadores e investigativos, capazes de realizar alterações em sua prática, exigindo dos alunos estudos constantes e oportunidades de atuação supervisionada. Essas condições deveriam também ser estendidas aos professores em exercício.

De acordo com Castro (2000), o estágio supervisionado deve oferecer condições para que os diversos saberes aprendidos se transformem em possibilidades para a prática docente. Piconez (1991) aponta o estágio supervisionado como componente articulador entre teoria e prática, espaço favorável para a produção dos diversos saberes necessários à profissão docente no mundo atual, exigindo que os aprendizes consigam contextualizar, planejar e gerir a ação pedagógica. Diante disso, infere-se que os estágios propostos nos cursos de Magistério e de Pedagogia precisam ter por meta a formação de professores competentes tanto no que diz respeito à teoria como à prática, pois é a primeira que dirige a segunda e essa última que problematiza a primeira. Infelizmente, Luiza revela que se ressentia de sua formação não a ter colocado nessa situação:

*Embora eu acredite que, na época, não era o foco nem na faculdade nem no magistério, mas era uma coisa que era previsível essa questão. Refletir mais, oportunizar reflexões porque o professor tem que ser crítico e reflexivo e muitas vezes os professores trazem um embasamento teórico muito em cima do ideal e quando vai pra prática, percebe que o ideal não é o perfeito, não é aquilo que se vive. Então, é exatamente isso: experimentar mais dessa prática que não trouxeram tanto.*

*Eu ouvi como era o trabalho e isso não te permite experimentar e levantar as suas hipóteses, porque você precisa viver, né?*

Ao mesmo tempo, contradizendo a premissa da dicotomia entre teoria e prática, citada com ênfase em seu relato, Luiza aponta ter percorrido um caminho reflexivo na constituição de seus estágios relativos ao curso de Pedagogia e revela ter aprendido significativamente com eles, visando aproximar-se de seu objeto de estudo para o trabalho de conclusão de curso (TCC), cujo tema central era interação motivadora entre educador e educando:

*Os estágios eu fiz em rede pública, todos, e eu busquei uma escola de cada zona de São Paulo. Fiz na Zona Sul, Zona Leste, Zona Oeste e Norte. Eu fiz em cada uma e deu muito trabalho conseguir estágio assim, mas eu queria.*

*Opção minha, a exigência era que você fizesse em qualquer escola tanto particular como pública. Eu aproveitava as minhas férias do trabalho que eu tirava no período letivo de escola para conhecer cada região, se era igual ou não, qual era a diferença, mesmo porque o trabalho que eu tinha no meu trabalho de conclusão de curso era sobre a interação motivadora entre educador e educando. Então eu queria saber se existia uma diferença... Eu vi, eu fiquei numa escola modelo chamada C.R. que ficava na Zona Sul, que era maravilhosa e uma na Oeste, que foi aqui perto da Raposo, não lembro o nome da escola, que também era muito boa só que os alunos eram da pesada. Então deu pra aprender bastante.*

Vale ressaltar que há, efetivamente, necessidade de se articular teoria e prática na formação do professor para superar essa dicotomia, pois ambas são simultâneas e centrais para o trabalho escolar.

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo método e categorias. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 77)

Considerando os saberes provenientes das experiências, das ciências e da pedagogia, as falas de Luiza mostraram que, se eles foram apresentados de maneira fragmentada no decorrer de sua formação como professora, nem por isso deixam de ter função relevante na constituição docente. De fato, os saberes de ordem pessoal, científica e pedagógica somente “constituem um docente” na interação social, quando uma zona de desenvolvimento próximo é criada, algo que é mais fácil em espaços de educação formal:

Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção. (CHARLOT, 2001, p. 26-27)

Os estágios supervisionados foram o primeiro contato de Luiza com a Educação Infantil e ela passou, desde então, a nele atuar profissionalmente, embora também tenha tido experiências profissionais na área jurídica, abandonadas em função de sua maior identificação com o magistério:

*Nos estágios que eu fui fazer no Magistério eu entrei em uma escola de Educação Infantil.*

*Eu já trabalhei na área jurídica. Quando eu terminei a faculdade (de Pedagogia), eu fui transferida e fiquei um ano como professora adjunta, mas atuando em uma sala de aula junto com outra professora. Depois, eu assumi sala e fiquei.*

Nesse contexto, as concepções de Luiza acerca das peculiaridades da Educação Infantil foram se constituindo paulatinamente por meio da reflexão sobre a ação pedagógica que realizava na sala de aula, no âmbito das instituições escolares nas quais já atuou. Assim, ela revela:

*Nos estágios, eu fui percebendo que o segredo do estudante estava na Educação Infantil, que se a gente fizesse um bom trabalho, mostrasse para a criança uma boa postura, incentivasse o máximo que a gente pudesse essa faixa etária, nós teríamos um leque de estudantes, assim, maravilhoso. Então, sempre acreditei nisso.*

*Eu acho que a Educação Infantil é muuuuuuito importante para a criança, porque é onde ela se insere na primeira sociedade dela. E é aonde a gente oportuniza o olhar dessa criança, o aprimoramento das habilidades motoras, o conversar com o outro, o diálogo com o outro.*

*Acho que quando se prepara a criança ela fica mais atenta, mais espontânea, ela vai se abrindo cada vez mais, então, eu acho isso muito importante e é o que eu não tive...*

Para ampliar e poder apreender os sentidos e significados constituídos pela professora Luiza acerca da Educação Infantil, algumas considerações teóricas, de natureza complementar, serão feitas.

Distanciando-se da visão assistencialista que marcou o início da educação voltada para crianças entre 0 a 6 anos e com base em Moreno (2007), o educador que atua no segmento de Educação Infantil precisa desenvolver sua sensibilidade e dominar conhecimentos que lhe propiciem condições de discernir, no coletivo da sala de aula, as necessidades básicas e individuais de cada criança, sejam elas orgânicas, cognitivas, sociais ou afetivas. Sua prática pedagógica envolve um processo de ensino-aprendizagem que foca no uso de diferentes linguagens, selecionadas com base nas possibilidades que oferecem para construir e consolidar um espaço no qual a criança se sinta segura e atendida em suas necessidades, situações que constituem pré-requisitos para que possa construir hipóteses sobre o mundo e sua própria subjetividade. Luiza compartilha essa ideia ao dar ênfase ao bem estar de seus alunos, lembrando ao mesmo tempo com pesar de sua impossibilidade em ter vivenciado a dinâmica da Educação Infantil:

*Acho que quando se prepara a criança ela fica mais atenta, mais espontânea, ela vai se abrindo cada vez mais, então, eu acho isso muito importante e é o que eu não tive... Então, a criança elabora esse movimento dela na sociedade, ela consegue interagir, ela consegue entender, trazer uma fundamentação teórica mesmo, ela propicia uma série de aprimoramentos da criança, com a questão cognitiva, motora, e ela relacionar... O que eu não tive, eu fiquei muito tempo presa, e com medo de situações, porque eu não tive essa vivência.*

Moreno (2007) considera que os professores de qualquer nível de ensino da escola básica devem ser sujeitos epistemológicos que, mediando atividades e incentivando diálogos, auxiliem os estudantes a articular os diversos saberes e alcançar desenvolvimento significativo em suas formas de agir, sentir e pensar. Ao ser efetivamente um docente polivalente, ele tanto dispensa os cuidados básicos essenciais ao bem estar das crianças como lhes ensina os conhecimentos advindos das diferentes áreas do conhecimento. Esse professor polivalente, tão necessário na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa receber uma formação profissional ampla e, sobretudo, aberta para ser um eterno aprendiz, refletindo sobre sua prática pedagógica e com ela aprendendo, debatendo ideias com seus pares, dialogando com as famílias e com sua comunidade e buscando informações relevantes ao seu trabalho.

Com um docente assim formado, não há como defender argumentos assistencialistas em relação à Educação Infantil, lembrando que sempre, ainda que em especial nessa etapa, o cuidar e o educar são aspectos indissociáveis. Neste momento, cabe lembrar Freire (1996), para quem a capacidade de intervenção no mundo se consolida num processo de aprendizagem que tem início na infância, período no qual a intervenção e a mediação consciente do educador se fazem necessárias. Ainda sobre o cuidar e educar, Kramer comenta acertadamente que:

Do meu ponto de vista, não é possível educar sem cuidar [...]. Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala – poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais [...]. Já é hora de assumir que o educar abrange as duas dimensões. (KRAMER, 2003, p.76)

A professora Luiza, ao inferir que *o segredo do estudante está na Educação Infantil*, sugere que o educador que aí atua deve exercer uma prática pedagógica em que observação e

vigilância se aliem para que suas ações não se convertam em rotinas mecanizadas, excessivamente regradas, que possam vir a impedir a espontaneidade peculiar às crianças. Por outro lado, ele também não deve adotar uma prática pedagógica totalmente livre, sem fundamento ou intencionalidade, com ênfase no racional em detrimento do lúdico. Segundo Didonet (2003), o professor da infância tem como função principal estar atento e consciente para mediar os processos educativos, sempre por meio da desejável postura crítica e reflexiva. Redin (1998, p. 51) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

O profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, porque a infância exige o melhor do que dispomos [...]. Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa, ainda, ter controle sobre seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos.

Ainda sobre os estágios supervisionados vivenciados por Luiza, questionou-se acerca de sua percepção quanto aos possíveis casos de inclusão instalados nas salas regulares em que fez suas observações. Seu relato imediatamente estabelece relação com a educação especial, deixando de contemplar, pelo menos nesse momento, uma visão mais apurada quanto ao universo da inclusão que abrange significativa amplitude e considera aspectos como gênero, etnia, questões sociais, educação inclusiva (relacionada aos espaços do ensino regular) e educação especial:

*A gente até foi na APAE, na AACD, na Instituição Padre Chico, a gente foi ver, mas experimentar, falar sobre, não foi dito. Eu fui lá e vi como as crianças da APAE eram tratadas; fiz uma entrevista com o diretor da época, pra saber como era feito o trabalho, mas era muito distante. Nos estágios não notei casos de inclusão que fossem assim, evidentes, não (referindo-se as classes regulares).*

Explicitada a análise da significação que Luiza construiu acerca da Educação Infantil em suas vivências, em sua formação profissional e diante de sua fala inicial sobre a educação inclusiva segue-se para o próximo Núcleo de Significação.

**4.2.3 NÚCLEO III: SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A INCLUSÃO:** “Acho que a sociedade precisa olhar com mais carinho e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, é muito desafiador e, como eu falei, a gente nunca sabe o dia de amanhã”.

Formam esse núcleo os indicadores que apontam as significações de Luiza acerca da Educação Inclusiva, no segmento da Educação Infantil: sua formação acadêmica, os conhecimentos sobre a legislação e, em especial, o saber pedagógico.

A professora revela ter tido ao longo de sua trajetória profissional diversas vivências com questões inclusivas. Ponderando o curto tempo disponível no curso de Mestrado para a realização da análise, optou-se por considerar apenas uma das vivências da educadora. Luiza elegeu relatar sua primeira experiência efetiva com um caso de inclusão em classe regular de Educação Infantil e afirma que essa vivência propiciou uma significativa mudança em sua visão acerca da inclusão:

*Bom, teve o caso do Rafael (nome fictício)... meu primeiro caso com inclusão. Eu o recebi com quatro anos e os pais tinham recebido um diagnóstico no final do ano anterior dizendo que ele era autista e que tinha esclerose tuberosa que é uma doença degenerativa do sistema nervoso.*

*Eu deixei de sentir medo, pois como te falei, ter uma inclusão é mais fácil do que eu pensava, mas sempre é um desafio, porque tem as suas especificidades.*

*Hoje, quando eu olho pra uma criança de inclusão, eu olho com aquele olhar de “ela é super capaz, ela consegue, ela vai ser tratada igual às outras pessoas, com as mesmas condições”.*

O discurso de Luiza sobre a temática da inclusão expressa preocupação com sua formação profissional, apontando, tanto no curso do Magistério em nível secundário quanto no de Pedagogia, a presença de um currículo frágil que sequer mencionava a Educação Inclusiva:

*Na minha época do Magistério não havia nenhuma orientação específica, nenhuma disciplina que falasse sobre crianças com dificuldade de aprendizagem. Nem na graduação eu tive isso! Ninguém falou em inclusão ou em algo parecido. Na faculdade, ninguém falava disso. Não tinha nenhum trabalho, nenhuma apresentação de texto ou bibliografia sobre esse assunto...*

*Na faculdade, você pega muitos temas com isso, que acabam trabalhando as especificidades. Mas só os alunos que têm interesse por elas cursam esses temas. Por conta disso, eu achava que eu precisava me aprimorar e fui atrás da psicopedagogia.*

Para conhecer melhor a base curricular adotada pelos cursos responsáveis pela formação de professores, os documentos oficiais (BRASIL, 2002, 1996) foram estudados. Com isso, foi possível perceber que há bastante tempo se busca um processo de ensino e

aprendizagem que efetivamente contemple as necessidades educativas especiais, porém sem tratamento teórico adequado. Essa situação não permite uma atuação reflexiva que contemple a exigência de educação para todos, inclusive para aqueles com necessidades especiais. De modo geral, a formação de professores tem dado pouca atenção à chamada educação inclusiva, seja ela de qualquer ordem, muito embora tenha sido normatizada na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2000): o Brasil precisa de professores aptos para promover o exercício pleno da cidadania e para lidar com a diversidade existente entre os alunos. Segundo Leite (2004), o foco da formação dos docentes deve ser preparar os futuros professores para educar com e para a diversidade, considerando a individualidade de cada aluno, independente das necessidades especiais que apresente.

Se há políticas educacionais para a educação inclusiva, o que se encontra é um sistema que parece estar delineado para promover um atendimento homogêneo, pautado em “alunos ideais” que respondem satisfatoriamente às metodologias de ensino universalistas. Plestch (2009), Glat e Nogueira (2002) iluminam essa situação quando afirmam que os professores não se sentem devidamente preparados para ensinar um aluno com deficiência. De fato, Luiza, ao explicar sua forma ver, agir e sentir na educação inclusiva, manifesta considerável temor, o qual, contraditoriamente, se dilui quando ela expressa crenças e possibilidades como educadora:

*No começo, eu tive muito medo. Eu falei: “como é que vou dar aula para essa criança? Como é que vai ser junto com as outras crianças?”.*

*Acho que a sociedade precisa olhar com mais carinho (para a educação inclusiva) e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, é muito desafiador e, como falei, a gente nunca sabe o dia de amanhã. Hoje, a gente tem um na sala, amanhã pode ter cinco e aí? A gente precisa melhorar essa cultura, aprimorar, fazer um trabalho para que todos tenham essa visão, não julguem as crianças: parem, olhem e tratem todos como igual. É isso que eles querem: ser tratados como iguais.*

Ao apontar a necessidade de mudança cultural em relação às práticas inclusivas no âmbito escolar, Luiza atenta para a influência dos costumes e das crenças de cada sociedade no que se refere à inclusão, salientando a importância de desmistificá-los. Luiza, ao relatar que as pessoas com deficiência querem ser tratadas como iguais, parece compreender que, se os outros são sempre diferentes, isso não se dá pela mera aceitação de que as pessoas sempre diferem, ainda que em distintos graus, do padrão “normal” e, sim, pelo que é preciso fazer para promover o desenvolvimento de todas. Nesse aspecto, a professora distancia-se do senso

comum, aparentemente benevolente, que acoberta a inculcação de sentimentos de menor valia em termos de direitos e oportunidades.

*Eu acho que negativa é, mesmo, a falta de preparo dos adultos, a preocupação de olhar e dizer assim: “ah, coitada”. É ainda essa cultura de que ter uma inclusão na sala é um empecilho, porque não é...*

Questionada acerca de seu conhecimento específico sobre a educação inclusiva e a legislação que a rege, Luiza demonstrou pouco ou quase nenhum domínio, situação que consequentemente desconstrói, mesmo circunstancialmente, uma visão mais apurada e contemporânea sobre a temática:

*A Educação Inclusiva ela é muito nova, embora seja uma coisa que se fale há muito tempo...*

*Eu não tenho conhecimento de ter pegado uma lei pra ler, não... Mas de ouvir alguém falando e reproduzindo de seu jeito, com sua interpretação, já tive as próprias especialistas do Rafael e a própria psicóloga da escola onde eu trabalhei. Mas de pegar a lei, ler, saber do que ela trata e o que ela fundamenta, não.*

De acordo com a literatura consultada, nos últimos séculos, com o desenvolvimento da ciência e do avanço tecnológico, muito se acumulou de conhecimentos sobre o funcionamento cerebral, o modo de agir de doenças, seus respectivos diagnósticos etc. Concomitantemente, muitos mitos caíram por terra em relação às deficiências e suas múltiplas facetas. Infelizmente, esse grande acervo de informações não está disponível para todos e, pelo relatado por Luiza, encontra-se excluído da formação inicial ou contínua dos educadores. Esse fato é grave, pois o estudo da deficiência e de sua história é antigo.

Desprovida de maiores informações sobre a legislação específica em relação à Educação Inclusiva, Luiza não parecia conhecer bem os direitos das crianças com deficiências, embora demonstrasse sensibilidade em relação à questão, considerando que causavam-lhe incômodo algumas posturas observadas por ela, sendo estas incompatíveis com a busca por uma educação de boa qualidade que contemplasse a diversidade:

*É ainda essa cultura, de que ter uma inclusão na sala é um empecilho, porque não é. Os adultos precisam se preparar, inclusive quem te dirige que, às vezes, dizem: “deixa de fazer isso ou aquilo”. É uma questão de construção.*

*É uma coisa pra todos, pois você desenvolve um trabalho que nem sempre o outro sabe o que está acontecendo e têm ações que acabam minimizando o valor das crianças. Acho que esse é o ponto negativo. Todo mundo tem que trabalhar em conjunto, saber o que acontece.*

Cabe destacar que a Lei Federal 7853 de 1989 prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justo motivo, a matrícula de um aluno com deficiência. A professora Luiza abordou, mesmo sem saber, uma realidade contemporânea, na qual as crianças com necessidades especiais têm legalmente garantido seu direito de ingresso e permanência na escola regular. Resta, ainda, no século XXI, vencer a ineficácia da estrutura de atendimento especializado:

*Essa é a impressão que eu tenho, apesar de a escola estar aberta e, às vezes, de nem sempre contar com uma boa estrutura: é complicado, porque é uma peculiaridade. Para cada um você tem que ter uma resposta: para um autista, para um paraplégico...*

A fala de Luiza é referendada por Rodrigues e Maranhe (2012, p. 18), quando afirmam que:

Ainda que haja legislação que preconize o atendimento às pessoas com deficiência, ele não chega a 40% da população que necessita desses serviços especializados. Todavia, a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa, ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merece, sobretudo no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas possibilidades.

De fato, se a legislação ainda não garante o acesso e o sucesso das crianças com necessidades especiais na escola, inúmeros movimentos mundiais têm discutindo essa problemática e aberto o leque de possibilidades de intervenção para se alcançar uma educação para todos. Tais movimentos, cada um com sua especificidade, buscam avaliar a forma que cada país lida com as questões de inclusão. Dentre eles, estão as várias Declarações conquistadas: a da Guatemala (1999), a de Pequim (2000), a de Caracas (2002), a de Sapporo (2002) e, ainda, a Convenção Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência (EUA, 2003), além da convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006.

Não obstante, não se pode deixar de mencionar aqui a existência do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, no qual objetivos e metas que favorecem o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos no âmbito da escola regular estão contemplados. Há, também, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo a qual a organização curricular dos cursos de formação de professores deve contemplar conhecimentos

sobre as especificidades dos alunos com deficiência, além de orientar a educação pautada no respeito pela diversidade.

A professora Luiza, mesmo sem ser conhecedora da legislação vigente, ao relatar seu processo de formação, parece conceber a educação inclusiva como um paradigma fundamentado na concepção de direitos que contemplam indissociavelmente os valores de igualdade e diferença visando superar o modelo ainda presente de equidade formal:

*Estudei psicopedagogia porque trata da aprendizagem. Então, para eu aprofundar mais ainda aquilo que eu tinha visto na faculdade, porque, **na faculdade, você pega muitos temas e acaba trabalhando as especificidades só os alunos que têm interesse nelas.** Por conta disso, eu achava que eu precisava me aprimorar e fui atrás da psicopedagogia. E a Arte Terapia eu estudei porque quando eu estava fazendo a psicopedagogia eu vi como um elemento do olhar, de observação maior. **Então eu acho que a gente sempre encontra, no nosso grupo de crianças, aquela que é mais desatenta, aquela que precisa de um toque a mais.***

A entrevista com a educadora Luiza teceu questionamento acerca de seu conhecimento a respeito do Projeto Político Pedagógico da Instituição onde atuava por ocasião de sua vivência com casos de inclusão em classes regulares na esfera da Educação Infantil. De acordo com Poker e Tendolini (2010), o Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como um elemento norteador das práticas educativas, que se conecta a um projeto histórico social e aponta a forma específica da escola compreender o seu papel na sociedade. Para Severino (1998) o Projeto constitui-se em um conjunto articulado de propostas e programas de ação organizados em função de uma finalidade que se pretende alcançar mediante a representação simbólica dos valores a serem concretizados. Para Vasconcelos (2004, p.169), o Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição e pode ser entendido como:

*[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.*

Pode-se inferir, então, que o Projeto Político Pedagógico expressa a identidade da escola, seus fundamentos teóricos e epistemológicos que fundamentam suas práticas cotidianas. Assim, torna-se evidente que o documento deva contemplar de maneira explícita a Educação Inclusiva, garantindo o processo de democratização de acesso ao conhecimento independente de etnia, credo, cor, origem, deficiência, sexualidade. Entretanto, o relato da professora aponta não ser verídico tal pressuposto:

*Nessa situação que eu vivi, com a inclusão, eu conhecia o Projeto Político Pedagógico da escola. E esse projeto não fazia nenhum comentário específico sobre a questão da inclusão*

De acordo com Garcia (2003, p.8), a construção de um projeto político pedagógico, que contemple a Educação Inclusiva, traz em seu bojo algumas exigências:

[...] reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até a repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos. A reorientação curricular leva a um novo projeto político pedagógico orientado por uma visão intercultural que acolha todas as etnias, contribuindo assim para que a escola se torne efetivamente uma escola inclusiva, sintonizada com um projeto de sociedade mais democrática e, portanto inclusiva.

O discurso de Luiza evidencia que a ausência de apontamentos no Projeto Político Pedagógico sobre o posicionamento da escola no que tange os princípios que assume em relação à Educação Inclusiva parece comprovar que ainda não se efetivaram ações providas de maior fundamentação teórica, embora a escola em sua prática cotidiana esteja aberta ao acolhimento de crianças com necessidades especiais.

*Essa é a impressão que eu tenho, apesar da escola estar aberta, nem sempre conta com uma estrutura. É complicado, porque é uma peculiaridade.*

A composição desse núcleo fomenta a reflexão sobre a importância dos professores terem conhecimento da legislação no espectro geral da educação e especificamente sobre a Educação Inclusiva, para o exercício da cidadania. Da mesma forma, evidencia-se a necessidade das escolas terem um Projeto Político Pedagógico capaz de romper o isolamento dos diferentes segmentos da escola, buscando pela participação coletiva e efetiva de todos os envolvidos (alunos, pais, funcionários e comunidade) não apenas em sua elaboração, mas na observação crítica do cotidiano escolar, legitimando-o como espaço democrático, comunitário e público, onde todos tenham voz e vez. Nessa perspectiva, julgamos fundamental que a Educação Inclusiva esteja expressa nesse documento, articulando ações, estabelecendo metas e sustentando o desenvolvimento dos educandos com base no respeito à individualidade e proporcionando que cada um seja sujeito na construção da aprendizagem, bem como cidadão apto ao exercício de cidadania.

É notório observar que, apesar de Luiza ter revelado no material empírico se sentir mais confortável e menos temerosa frente aos casos de inclusão que assumiu após sua experiência com Rafael, ainda assim afirma enfaticamente sentir necessidade de se aprofundar mais: “*ainda sinto necessidade de me aprofundar e corro atrás!*”. Isso posto, passemos ao próximo núcleo.

**4.2.4 NÚCLEO IV: A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA:** “Eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, como eu tratava as outras crianças: ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche”.

O presente núcleo é formado pelos indicadores que tratam das práticas pedagógicas adotadas pela professora Luiza, da postura da instituição escolar diante dos casos de inclusão. Participam ainda desse núcleo os indicadores que evidenciam como a professora vê o papel da família diante do diagnóstico de deficiência e também sua postura. A educadora, cuja experiência profissional centrava-se exclusivamente na Educação Infantil, falou com desenvoltura sobre esses assuntos, aparentando segurança teórica e prática. Posicionou-se com firmeza como adepta da proposta pedagógica construtivista:

*Eu acredito na linha pedagógica Construtivista. Na minha concepção, o Construtivismo, no âmbito escolar, é um estudo teórico que trata do desenvolvimento do pensamento da criança, pressupondo que o conhecimento se concretiza pelas ações concomitantes entre o indivíduo e o meio. Ou seja, a vivência com o meio, com o outro, propicia estímulos que constroem, organizam e elaboram o próprio conhecimento.*

Para melhor compreender sua concepção a respeito do construtivismo, recorreu-se a Ferrari (2008), autor que aponta Piaget como sendo quem elaborou essa linha de pensamento, mais tarde amplamente divulgada por Emília Ferreiro, sua aluna e parceira de trabalho. As descobertas de Piaget sobre os processos de aquisição de conhecimento e sobre os mecanismos de aprendizagem da criança deram sustentação aos estudos de Ferreiro. De acordo com Piaget, as crianças exercem um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento: elas o ‘constroem’, de onde vem o termo construtivismo, na pedagogia.

Segundo Moreira (1999), Piaget postula que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de dois mecanismos inatos: assimilação e acomodação. Desse modo, a construção de novos conhecimentos requer modificações na estrutura cognitiva e, para tanto, esses dois mecanismos entram em cena. Sempre que há um conflito, os esquemas de assimilação entram em cena para superá-lo e, quando não o conseguem, é preciso construir novos esquemas, capazes de obter sucesso. Essa ideia, quando aplicada à educação, ressalta a necessidade de se

propor atividades que provoquem, justamente, desequilíbrios na estrutura cognitiva, para acionar os mecanismos de assimilação e acomodação, buscando recuperar o equilíbrio perdido. Desequilibrações e reequilibrações sucessivas promovem a descoberta, a solução de problemas e a construção de novos conhecimentos.

Ferrari (op. cit.) indica também que Emilia Ferreiro considera necessário para uma aprendizagem efetiva que a criança compreenda o sentido do que é feito, ou seja, que ela elabore suas hipóteses e as teste, construindo, assim, seu próprio conhecimento. Três características marcam, portanto, o construtivismo e Luiza demonstrou ter ciência delas: (a) a construção do conhecimento se dá por meio da ação do sujeito; (b) o aprendizado é um processo ativo, cujo sentido se constrói na e pela ação exercida no meio físico e social; e (c) o aprendizado é uma construção pessoal. O papel do professor é o de criar e propor situações desafiadoras que consigam desequilibrar o sujeito, levando-o a transformar seus esquemas de ação ou mentais. Se assim agir, as crianças acionarão os mecanismos inatos de assimilação e acomodação para recuperar o equilíbrio perdido.

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (PIAGET, 2007, p. 1)

Ao expressar a significação que atribui ao construtivismo, Luiza permite inferir que sua opção por essa teoria esteja, talvez, atrelada à significação dada à educação inclusiva e ao modo como a implementa em sua prática pedagógica: se a escola comum assumir uma postura inclusiva, ela terá que modificar seu currículo e estruturar uma nova proposta político-pedagógica para poder atender às reais necessidades de cada aluno:

*Porque a gente acaba sabendo quando e como é, aí você vai buscando bibliografias para aquilo que realmente, de fato, você necessita. Eu fiquei muito feliz porque era uma coisa que me deu muito medo, mas eu fui (atrás de soluções). Não sou uma pessoa que desiste, não! Eu vou embora (em busca do que preciso). Se estiver indo pelo caminho errado, ou vou perceber ou alguém vai me falar. Mas foi gratificante! Ele (o aluno Rafael) será meu filhote pra sempre... E a gente enxerga isso (a deficiência) de uma maneira diferente. Hoje, quando eu olho pra uma criança de inclusão, eu olho com aquele olhar de “ela é super capaz, ela consegue, ela vai ser tratada igual às outras pessoas, com as mesmas condições”. Claro que a gente sabe que ela terá as dificuldades dela e que teremos que superar elas, aprimorar suas habilidades, que foi o que aconteceu com o Rafael.*

*Os outros alunos tinham atividades que eram parecidas ou iguais às do Rafael, porque dava pra ele fazer. Mas tinham atividades que não davam, porque ele não acompanhava o grupo cognitivamente, porque tinha outro*

*ritmo. Então a atividade dele era muito mais lúdica: primeiro, porque ele, por ser um autista, vivia num mundo dele e eu tinha, então, que inserir as crianças na vida dele. O trabalho era muita brincadeira, roda, sempre com o outro. As atividades de registro, nem sempre ele fazia. Mas, quando fazia, era mais uma entrevista: “Rafael, qual é a forma geométrica?” “Qual é o nome dessa figura?” Tinha que ser muito direta a resposta, sim ou não, este ou aquele ou uma resposta exata, porque, senão, ele não dava conta.*

Para Mantoan (1988), a prática inclusiva está atrelada à capacidade humana de entender e reconhecer o outro como alguém diferente de nós e, a partir disso, conviver e compartilhar experiências com ele. Assim, pode-se inferir que inclusão escolar implica estar com o outro e interagir com ele, independentemente de suas peculiaridades. A educação verdadeiramente inclusiva acolhe todos sem exceção e traz, como ganho, a possibilidade de ser diferente. Na escola, o ideal seria que isso fosse uma possibilidade real desde a Educação Infantil, formando nela cidadãos livres do peso dos preconceitos. Para tanto, é importante que os educadores garantam o direito à educação. Contudo, para que isso se efetive, toda e qualquer ação pedagógica deveria estar vinculada a uma constante prática reflexiva e crítica capaz de evitar equívocos de toda sorte. Nesse sentido, a professora Luiza, ao tentar descrever sua prática pedagógica, cai em algumas contradições:

***A princípio, eu fazia um planejamento só pra ele, mas percebi que isso não ajudava e eu estava, na verdade, fazendo exclusão. Depois, eu fazia um planejamento geral pra todos e, de acordo com o que ele ia me respondendo, eu fazia as intervenções.***

Considerando a teoria piagetiana, na qual se ancoravam os pressupostos que Luiza dizia seguir, ensinar ou solicitar que todos aprendam a partir de um mesmo planejamento é, certamente, um grande equívoco: supõe-se que todos tenham as mesmas estruturas cognitivas e alcancem os mesmos resultados. Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de se planejar atividades diversificadas que permitam aos alunos a possibilidade necessária de construir seus conhecimentos com base nas estruturas já por eles construídas. Isso vale para alunos regulares e com deficiência: o planejamento desejado é aquele que contempla as necessidades individuais de cada criança e subsidia as ações pedagógicas do professor. Cabe também salientar que a função da avaliação, notadamente na Educação Infantil, não é medir se a criança detém (ou não) alguns conhecimentos e sim verificar se ela foi capaz de alcançar, na escola, formas de compreender, sentir e agir em sua realidade física e social, ultrapassando, com sucesso, os conflitos que nela encontra.

Compreende-se, assim, que a inclusão não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola: inclusão é para todos e para tanto precisa do apoio de

todos, notadamente, da comunidade escolar. Quando Luiza relatou como agia com Rafael, trazendo-o para o contexto real da sala de aula e para a rotina escolar, permite-se observar como a proposta de Mantoan é implementada de maneira reflexiva, crítica e intencional:

*Ele (o Rafael) ficava desligado, ele deixava de fazer as coisas, não prestava atenção. E eu mudei a minha postura, eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, tratando ele como eu tratava as outras crianças: ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche... E, até uma vez que ele não obedeceu, eu falei: “Que pena, Rafael, você perdeu o direito”. A sala inteira parou e olhou para mim! E eu pensei: “Como assim, ele perdeu o direito? Ele não pode perder o direito”. Mas ele pode sim: ele fez uma coisa que não foi legal, não cumpriu o combinado e, então, ele perdeu o direito sim! A turma passou a tratá-lo naturalmente e, aí, ficou mais fácil, porque se eu quero inseri-lo, eu não tenho que tratá-lo com proteção e, sim, tratar igual...*

*Quando eu passei a vivenciar e a ver resultados, principalmente com o Rafael, eu ficava mais incentivada a trabalhar e a buscar diferentes formas de fazer com que ele se relacionasse com o grupo.*

*Então, eu fazia com que as coisas também acontecessem fora da escola de uma maneira bem sutil, nada forçado, mas as crianças começavam a querer convidar o Rafael. Eu tentava ajudar e isso me ajudava também... Eu conseguia que as crianças manifestassem esse interesse pelo Rafael e ele por elas. O mais difícil era o Rafael por elas...*

Fazer a escola tornar-se inclusiva é um processo de avanços gradativos. Mas certamente, práticas pedagógicas diferenciadas fazem com que o aluno com necessidades especiais (de qualquer ordem) sintam-se mais bem acolhidos no espaço escolar, justamente porque criam situações que lhe permitem superar-se e, ao mesmo tempo, “aprender a aprender”. Para tanto, são necessários investimentos materiais de vulto nas instituições de ensino e a adoção de ações conjuntas (equipes de apoio, pais, alunos, sociedade civil e governo) que defendam o direito ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os alunos. Mantoan (1988, p. 51) aponta que:

[...] Sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Ao explicar sobre suas ações pedagógicas frente ao trabalho desenvolvido com o aluno Rafael, o discurso da professora Luiza, momentaneamente, foi tomado por forte emoção. Isso se passou quando estava contanto o diagnóstico e o prognóstico quanto à situação física e cognitiva dessa criança de quatro anos, inserida na Educação Infantil regular, que apresentava um quadro complexo de necessidades especiais:

**[...] Mas eu experimentei isso... (a educação inclusiva) mais concretamente depois de alguns anos lecionando. Ela é mais fácil do que eu imaginava.**

*Eu recebi um aluno de quatro anos (referindo-se à sua primeira experiência de inclusão por necessidade especial) e os pais receberam um diagnóstico em dezembro do ano anterior, dizendo que ele era autista e que tinha esclerose tuberosa, que é uma doença degenerativa do sistema nervoso. E, no primeiro momento, eu tive medo.*

**Rafael tinha crises e, nessas crises, tinham certas aprendizagens que ele esquecia. Então, era preciso retomar.**

*Ele tinha esclerose tuberosa, uma doença que não é reversível, é degenerativa. Ele tem, como expectativa de vida, viver até os 20 anos de idade. Ele vai, assim, aprendendo, e vai chegar um momento em que ele vai regredindo nas aprendizagens que ele fez ao longo da vida. Nas crises, parece que há um curto circuito no cérebro, que queima alguma coisa, ele deixa de aprender. Toda vez que ele tinha essas crises, a gente levava um tempo pra saber o que ele não conseguia aprender. A gente tentava fazer com que ele tivesse essas crises cada vez mais espaçadas, com a medicação e nos esforçando para que ele não ficasse nervoso...*

**Em um primeiro momento, eu sofri! Quando eu soube de tudo isso, conhecendo Rafael e vendo seus avanços... Teve um dia que fizemos um passeio de dia inteiro e ele ficou colado em mim e teve uma crise: estava comigo e eu me senti mãe dele... Eu sofri... E não conseguia pensar como, porque que uma criança tão inocente, tão linda, tão cheia de vontade, pudesse estar passando por aquilo! Mas essa é uma coisa que eu não posso mudar e eu também tinha que viver o meu máximo com ele. É uma coisa que a gente tem que aprender a viver, né? Tem que dar continuidade... E é difícil...**

**Eu aprendi muito como o Rafael. Aprendi que a gente tem que olhar pro outro sem julgamento, sem medo, porque, no começo, eu tive muito medo.**

É interessante notar que, para Luiza, o diagnóstico de Rafael lhe trouxe tanto novos conhecimentos quanto emoções: medo de fracassar como docente, empatia pelas dificuldades do menino, raiva por não entender o imponderável. Tudo isso junto, ao mesmo tempo e em conjunto, permitiram-lhe constituir-se na professora que era. Segundo Costa (2000), a valorização do humano deve ser uma prioridade, pois antes de se ser aluno ou professor, o indivíduo é uma pessoa dotada de raciocínio, de sentimentos, de desejos e expectativas. É precisamente nesse sentido que se diz que a esfera cognitiva não se desvincula da emocional.

No caso de Luiza, percebe-se que essa articulação alavancou seu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-lhe enfrentar de maneira positiva a doença degenerativa de seu aluno.

Em termos de prática pedagógica, as preocupações da professora ora focavam o desenvolvimento cognitivo de Rafael, ora almejavam promover sua inserção escolar/social, cuidando dele e preocupando-se em ensiná-lo. Dessa forma, as duas preocupações que apareceram na fala como distintas, na prática mostram-se indissociáveis: não há como prover as necessidades de Rafael sem considerá-lo como qualquer outro aluno e exigir dele que dê o seu melhor. De fato, trata-se de uma questão de reciprocidade: se ela era uma professora que se reinventava para criar e por em ação estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades de todos os alunos, porque eles não deveriam também fazer o mesmo? Ilumina nossa observação as seguintes falas:

*Tinham atividades que eram parecidas, ou iguais, porque davam pra ele fazer, **mas tinham atividades que não, porque ele não acompanhava o grupo cognitivamente**, porque tinha outro ritmo. Então, a atividade dele era muito mais lúdica: primeiro, porque ele, por ser um autista, vivia num mundo dele e eu tinha, então, que inserir as crianças na vida dele. O trabalho era muita brincadeira, roda, sempre com o outro. As atividades de registro, nem sempre ele fazia, mas, quando fazia, era mais uma entrevista: “Rafael, qual é a forma geométrica?” “Qual é o nome dessa figura?” Tinha que ser muito direta a resposta, para sim ou não, este ou aquele, ou uma resposta exata, porque senão ele não dava conta.*

*Aí, eu descobri que ele adorava animais (mamutes). Então eu fiz um trabalho com o abecedário com a turma para ampliação do repertório e ele pesquisou sobre um animal e fez a conferência e expôs o que tinha pesquisado junto com a família. Ele ficou muito feliz.*

*O que a gente priorizou, as terapeutas e eu? Que a gente ia trabalhar a questão social, fazendo com que ele se relacionasse e olhasse para o outro e tivesse muitas oportunidades de brincadeiras. As intervenções eram assim: “Quantas crianças faltaram hoje?” E as crianças respondiam e ele prestava atenção mesmo de observação. Saber se ele estava atento àquilo que eu estava dizendo, porque, na sala de aula, no início, eu era a única pessoa com a qual ele se relacionava! A única! Ele não se relacionava com as minhas auxiliares e nem com as crianças...*

*É... **Precisava pensar no relacionamento dele, pois ele não se relaciona com ninguém. Eu pensei: “Se ele não se relaciona com ninguém como é que eu vou ensinar alguma coisa pra ele?”***

***Quando eu passei a vivenciar e a ver resultados, principalmente com Rafael, eu ficava mais incentivada a trabalhar e a buscar diferentes formas de fazer com que ele se relacionasse com o grupo.***

Mesmo contando com educadores bem intencionados, partidários da inclusão escolar, a atual realidade escolar brasileira é, ainda, bastante excludente, seja em termos de sua estrutura física (rampas de acesso, elevadores, bebedouros e carteiras adaptadas) ou curricular

(disciplinas fragmentadas, precária articulação de seus conteúdos, pouco material didático etc.). Para que a inclusão aconteça, a escola precisa ser transformada desde a Educação Infantil, incluindo e trabalhando conteúdos que favoreçam a prática inclusiva e rompam a ideia de homogeneidade, que prevê crianças ideais e abstratas que aprendem apenas de uma maneira. Isso é importante para alunos com ou sem deficiência. Se é preciso formação especializada adicional para poder lidar e atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência, é importante também que a comunidade escolar esteja, da mesma forma, preparada para acolhê-los. A professora Luiza incomoda-se com sua realidade profissional, tão distante ela está dos parâmetros mínimos necessários. Observa-se, efetivamente, o ingresso de alunos com necessidades especiais nos cursos regulares de Educação Infantil, sem que a escola conte com a preparação e infraestrutura adequada, de modo que o atendimento se distancia, em muito, das demandas que a Educação Inclusiva faz:

*A escola foi muito receptiva, não só porque receberam o Rafael, mas porque havia outras crianças que chegavam com diferentes características e necessidades de inclusão. Sempre muito aberta e muito sincera também. Tinha momentos em que diziam: “a escola não tem infraestrutura... A gente recebe, mas não tem infraestrutura pra poder levar o seu filho, uma criança que precisa de oxigênio, de cadeira de rodas, que só movimenta a cabeça”. E tinham várias crises, várias situações complicadas... E pediam pra família: “a gente acolhe, você vai poder trazer seu filho pra escola, mas a gente precisa de ajuda!”.*

Acreditamos ser importante salientar, nesse momento, que Educação Inclusiva difere de Educação Especial: a primeira constitui um movimento mundial, baseado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, cujo alvo principal é suprimir a discriminação e a exclusão, garantindo o direito à igualdade de oportunidades e a modificação dos sistemas educacionais para possibilitar a participação de todos os alunos, especialmente daqueles vulneráveis à exclusão. Em 2008, o Ministério da Educação do Brasil lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, procurando assegurar:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 14)

Já a educação especial refere-se a uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades do processo educacional, buscando orientar as propostas de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, disponibilizando recursos, serviços e contribuições metodológicas às unidades escolares, além de auxiliar em sua implementação.

Luiza, desconhecendo essa distinção, revela as significações que foram se constituindo em sua vivência profissional:

*A gente, na verdade, não sabia que tipo de resposta dar exatamente para os pais, porque é muito específico e você não está preparada para aquilo. É difícil explicar que o filho não está aprendendo porque tem um conjunto ali, de situações dele, que não permitem, mas que você, como não é médico e diante de sua percepção pedagógica, não consegue alinhar ainda, porque a gente não tem esse embasamento teórico da neurociência pra estar respondendo. Então, você vai jogando, vai fazendo o seu dia a dia e esse jogo de cintura vai dando coerência pra aquilo que vai acontecendo e você vai buscando outras fontes, outros estudos, onde você pode se situar, se adequar melhor.*

O discurso acima ressalta a importância de se discutir tanto a Educação Inclusiva como a Educação Especial nos cursos de formação inicial de docentes, pois é inadmissível que um professor titulado não tenha tais conhecimentos. Além disso, a inclusão no sistema educacional deveria começar já na Educação Infantil, considerando que aí é um espaço privilegiado para perceber e lidar com a diversidade humana, em especial porque, diferentemente dos demais níveis de ensino, sua marca é o lúdico. Arnais (2003) defende que

as instituições de educação infantil são espaços privilegiados onde a convivência com adultos e outras crianças de várias origens, costumes, etnias e religiões, possibilitará o contato, desde cedo, com manifestações diferentes daquelas que a criança vivencia em sua família ou num ambiente segregativo, permitindo-lhe, assim as primeiras percepções da diversidade humana (p. 9-10).

Muitas crianças são inseridas no ambiente escolar, na Educação Infantil, sem que a família tenha se dado conta de alguma deficiência ou defasagem específica, salvo em casos mais explícitos, que envolvem síndromes mais evidentes. Dessa forma, a observação feita pelos professores sobre os alunos é fundamental para que se possa atender adequadamente às suas necessidades específicas, como bem como evidencia o discurso de Luiza:

*A escola chamava os pais, frequentemente, para dar um parecer sobre o desenvolvimento cognitivo dele e não entendia porque ele ficava muito tempo parado, olhando pra um lugar, não prestava atenção, não interagia. Quando era menorzinho, nem a professora conseguia a atenção dele, e ele andava pela sala, fazia muitos movimentos repetitivos num mesmo lugar, estava sempre “aluado”, sempre fora do contexto. Então, sempre a família era chamada. A escola filmava, mostrava para os pais: “olha só como ele fica: ele não demonstra sofrimento, não demonstra alegria, não tem nenhuma expressão”.*

*Até então, ele tinha como diagnóstico ser epilético... Então, ele era tratado normalmente. Normalmente, não. Mas o trabalho que era feito pelas*

*professoras era como ele era, considerando que ele tinha um atraso, que ele não conseguia acompanhar. Mas não era uma coisa muito clara.*

Ainda relatando sobre seu aluno Rafael, diagnosticado como autista apenas depois de a escola ter manifestado estranheza quanto ao seu desenvolvimento, Luiza indica sua crença de que um diagnóstico bem embasado poderia levar para a escola a desenvolver um trabalho pedagógico mais efetivo:

*Só quando ele veio pra minha sala é que os pais tiveram o diagnóstico e, então, deu pra fazer um trabalho mais efetivo. **Ele nunca tinha se relacionado com criança nenhuma!** Ele veio a se relacionar com as crianças só no G5 (pré-escola, faixa etária: cinco anos).*

Se, por um lado, a fala da professora revela uma maneira equivocada de lidar pedagogicamente com Rafael (pautada em diagnósticos e, não, na observação e na reflexão dos modos de agir, pensar e sentir de seus alunos sem e com deficiência, perdendo de vista o indivíduo para focar a doença), de outro, Luiza parecia acreditar que o diagnóstico lhe abriria novas possibilidades para promover o aprendizado e o desenvolvimento desse aluno. De fato, a condição de autista impõe ao professor desafios que podem ser conquistados a partir de seu diagnóstico, porém este não pode ser visto como uma profecia autorrealizada considerando que a teoria deva sempre iluminar as ações pedagógicas, gerando reflexões constantes que possam vir a adequá-las.

Ao indicar que até seu ingresso no G5 (pré-escola, faixa etária: 4-5 anos) Rafael não interagiu com nenhum colega, Luiza evidenciou o significativo despreparo da escola para lidar com a inclusão. Percebendo a conduta diferente do menino, o movimento foi apenas o de indicar à família suas dificuldades, um erro grave de omissão, por acarretar prejuízos para o próprio aluno. Se a cultura escolar não construir sua visão sobre as crianças e o mundo infantil dialogando com ela com quem mais estiver a sua volta, ela fará mal às crianças com deficiência e fomentará nos demais o sentimento de exclusão. Para se contar com uma escola inclusiva não basta, portanto, que ela acolha todas as crianças: é preciso, por certo, que se constitua em espaço no qual cada aluno revela e afirma, nas e pelas interações que lhe são oferecidas, sua identidade singular.

Luiza salienta que, independentemente de se contar ou não com um diagnóstico específico sobre os alunos, a parceria com a família é fundamental. De fato, a professora tem razão, desde que se tenha claro o que isso implica. Uma parceria efetiva com os pais envolve conhecer como eles encaram e lidam com o problema, esclarecê-los, delinear em conjunto estratégias de intervenção que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos,

independentemente de eles apresentarem necessidades especiais. É essencial que princípios e critérios de atuação sejam negociados em conjunto, esclarecendo os objetivos a serem alcançados e considerando os diferentes papéis que a escola e a família têm. Todo o cuidado é pouco para que não haja inversões entre eles, em nome do que se chama parceria.

A complexidade desse caso<sup>4</sup> parecia tocar profundamente a professora, que demonstrava um forte afeto pela criança. Comovia-se, também, ao falar da família e de como ela procurava enfrentar as dificuldades decorrentes da doença do filho.

*A família é fundamental! A família é fundamental! Embora o Rafael tivesse pais separados, eles eram pais muito interessados, pais que, se você dissesse: “olha, preciso que o Rafael faça tal coisa”, eles faziam e não questionavam. Mas queriam saber os porquês, como funcionava, pra eles também estenderem isso pra suas casas. Por isso é que a gente compartilhava muito... Então, eu elaborava um jogo com o Rafael, jogava com ele e, quando ia mudar de jogo, mandava esse antigo pra casa.*

*A mãe tomou uma postura de viver com o filho... Então, quando ela está com ele, é como se ela tivesse cinco anos de idade. Ela faz tudo, vive intensamente. O pai demonstrava um sentimento de tristeza muito grande... Ele olhava pra ele, tratava com muito carinho, mas você via uma tristeza. Era uma coisa que eles não conseguiam falar... Isso tudo foi dito pelas especialistas e, também, teve uma psicóloga pública, porque eles brigavam pela guarda do Rafael. E ela, essa psicóloga, veio fazer uma entrevista comigo e eu falei pra ela que se ele tinha tão pouco tempo de vida, que não valia a pena eles ficarem brigando. Deviam ter guarda compartilhada, não só com um ou com o outro e que seria bom se ele fosse vivendo assim, ora com um ora com o outro. Isso foi levado por ela para os pais e eles desistiram de brigar e fizeram a guarda compartilhada. Então, segunda, terça, quarta e quinta o Rafael ficava com um; sexta, sábado e domingo ele ficava com o outro. Depois, na semana seguinte, invertia.*

É preciso considerar que a educação inicial da criança se passa, em geral, na família e na comunidade. Com o advento do trabalho feminino, no entanto, ela tem, cada vez mais cedo, sido dado também nas escolas. Essa realidade contemporânea pressiona a criação de instituições de Educação Infantil, hoje sempre mais necessárias. Muitas vezes, é delegado a ela um caráter complementar à educação recebida na família e, dessa forma, sua função educativa acaba se perdendo, configurando uma preocupante inversão de papéis. Se a parceria família-escola é um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças, ela também exige

---

<sup>4</sup> Rafael apresentava uma doença conhecida como esclerose tuberosa, de ordem genética, com acometimento da pele e outros órgãos, como coração, rins e pulmão. No sistema nervoso central podem ocorrer lesões expansivas (túberes corticais, nódulos subependimários, astrocitomas), acompanhadas de epilepsia, atraso do desenvolvimento e déficit cognitivo. Os sintomas neurológicos mais precoces e frequentes são epilepsia e/ou autismo. Certo grau de retardo mental e distúrbios de comportamento estão quase sempre presentes, especialmente se há epilepsia. Espasmos infantis também são característicos desse problema (NORTHROP, 1999).

clareza quanto à especificidade do papel de cada um, justamente para que não recaia sobre a Educação Infantil o peso de um assistencialismo desprovido de intenções pedagógicas.

Quando a educação escolar se articula com a familiar, a escola e a família saem beneficiadas: a primeira inteira-se a das especificidades das crianças, podendo, assim, traçar novas propostas, intensificar algumas práticas pedagógicas e abandonar outras, consolidar ações numa perspectiva inclusiva, respeitando a individualidade de seu aluno. A família também ganha ao partilhar da vida escolar: alcança uma maior compreensão do projeto pedagógico (seus princípios e diretrizes) e do trabalho pedagógico realizado com seus filhos (objetivos, métodos, materiais, modalidades de avaliação, resultados). De acordo com o Programa Nacional de Educação (PNE) de 2001, a articulação entre família e escola objetiva, principalmente, o mútuo conhecimento sobre os processos educativos, os valores que os regem e as expectativas que pretendem alcançar. Dessa forma, a educação familiar e a escolar complementam-se e enriquecem-se mutuamente, proporcionando possibilidades de um processo de ensino-aprendizagem coerente e eficaz que, certamente, afetarão de maneira positiva o desenvolvimento infantil.

Embora a professora Luiza tenha apenas mencionado o fato de os pais de Rafael serem separados, é prudente alertar, quando se pretende que haja maior interação entre família e escola, para o fato de que essa última precisa estar preparada para lidar com os diferentes arranjos familiares, focando mais na dinâmica (se ela é ou não adequada) do que em sua estrutura (se discrepa ou não do modelo tradicional: marido-mulher-filhos). O posicionamento assumido por Luiza demonstrou justamente isso e sua sugestão aumentou, efetivamente, a probabilidade de a educação de Rafael ser bem sucedida. Mesmo quando a dinâmica familiar é boa, Palomino e Gonzálves (2002) alertam para a possibilidade de prevalecer uma atitude de superproteção (ou de resistência) por parte dos pais. De fato, é mais fácil superproteger os filhos quando percebem que eles precisam se esforçar muito para conseguir realizar algo simples, pois é menos trabalhoso fazer por eles do que encorajá-los a fazer sozinhos. Na escola não é diferente, como se evidencia em um momento do relato da professora Luiza, quando ela parece ter assumido, durante algum tempo, uma postura de superproteção com Rafael, poupando-o de ser cobrado por suas responsabilidades:

*Quando ele foi para a sala de aula, quando eu recebi a sala, a primeira postura que eu tive foi de acolhimento em relação a ele, de muita proteção. E as crianças tinham também. Eu passei isso para as crianças, então, elas protegem o Rafael e o tempo todo elas faziam coisas pelo Rafael.*

Em tom de aparente brincadeira, Luiza relatou: *com pouquíssimo tempo eu fui percebendo que ele foi ficando folgado (risos)*. Ou seja, a professora se deu conta de que sua superproteção poderia estar impedindo o progresso de Rafael, tanto no quesito cognitivo quanto no social e no afetivo. Ao posicionar-se de forma diferente diante dele, cobrando dele pequenos encargos, Luiza parece compreender que foi só na e pela interação com Rafael que se deu conta do que poderia – e deveria – exigir dele:

*Ficava desligado, ele deixava de fazer as coisas, não prestava atenção e eu mudei a minha postura. Eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, tratando ele como eu tratava as outras crianças: ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche... A turma passou a tratá-lo naturalmente e, aí, ficou mais fácil, porque se eu quero inseri-lo, eu não tenho que tratá-lo com proteção e, sim, tratar igual e, aí, ele vai se mostrando.*

Palomino e Gonzálves (2002) também apontam que muitos pais enfrentam ‘resistências’, buscando tratamentos que possam vir a curar a deficiência. Assim, quanto maior a dificuldade de aceitar esse diagnóstico, maior a busca por especialistas, de forma que as muitas faltas acabam dificultando a atuação educativa. Omote (1980) chega inclusive a sugerir que seja responsabilidade da escola investigar possíveis deficiências ou apontar a necessidade de um acompanhamento especializado para as famílias. Para esse autor, a peregrinação dos pais em busca de diferentes médicos e/ou de tratamentos variados para seus filhos na expectativa de alcançar um prognóstico mais favorável para seu futuro está relacionada a problemas próprios do aconselhamento recebido após o diagnóstico. Nada impede que essa ação seja feita pela escola.

Conhecer as necessidades, percepções e sentimentos dos familiares de crianças com deficiência, ou seja, o modo como lidam com a perspectiva da diferença de seus filhos, desde que ela foi percebida ou diagnosticada, permite que a escola entenda e acolha melhor os pais auxiliando-os de maneira mais efetiva quando isso se mostrar necessário. Para Levitt (1997) o ideal é que as escolas inclusivas considerem pais e profissionais como (co) aprendizes. A família – e não apenas a das crianças com necessidades especiais – deve ser vista sempre como um participante ativo no processo de educação dos filhos, pois ela de fato é uma colaboradora indispensável para que se atinja o objetivo de promover o desenvolvimento de todos. Ainda no que tange a participação das famílias no cotidiano escolar, a professora Luiza apontou haver na escola uma situação a ser resolvida: a presença de preconceitos e a falta de informações/esclarecimentos acerca da Educação Inclusiva, pois muitos pais não a aceitam

por receio de que o desenvolvimento acadêmico das crianças regulares acabe nivelado por baixo:

*Os outros pais não aceitavam, não estão preparados. Então, eu também tive que fazer um trabalho na sala de aula pra fazer com que os pais entendessem a condição única de cada criança e, também, para que eles convidassem o Rafael para brincar com seus filhos. Porque ele brincava...*

Segundo Bernardi (2004), o preconceito e a discriminação de indivíduos que fogem do padrão típico, observados no decorrer de toda história da humanidade, fazem com que a inclusão ainda seja vista como tabu. Fonseca (1995) afirma que os programas de ensino especial devem ser compatíveis com os do ensino regular e que o convívio social entre os alunos e suas famílias, professores e demais profissionais é de extrema importância para a implementação da escola inclusiva. Infelizmente, como alerta Santos (2001), prevalece o entendimento, na sociedade contemporânea, de que incluir é apenas colocar pessoas com deficiência estudando lado a lado com as “normais”. Recai, assim, sobre a escola, parte da responsabilidade de levar as famílias a adotar o princípio básico da educação inclusiva: a possibilidade de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças.

Na tentativa de convencer os pais dos colegas de Rafael a chamá-lo para brincar em suas casas e fora do contexto escolar, Luiza parece reconhecer a importância da interação social e do brincar para o desenvolvimento infantil. Daí distanciar-se da visão simplista da ‘integração social’, que defenderia que apenas a Rafael caberia se adequar ao espaço escolar. Mas cabe ressaltar que, segundo Miranda (2001), uma escola verdadeiramente inclusiva pensa em cada um de seus educandos de maneira única, independente da existência de deficiência, pois pretende que todos sejam atendidos de acordo com suas necessidades e dificuldades, com recursos e métodos que propiciem o aprendizado e o desenvolvimento.

A análise desse núcleo, que discute a vivência da professora Luiza em termos de inclusão escolar, evidencia que essa iniciativa deve ser compartilhada por todos os envolvidos de forma direta (professores, equipe gestora, funcionários, comunidade em que a escola se situa) ou indireta (famílias, órgãos públicos, especialistas etc.). Promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, em suas especificidades é, sem dúvida, uma tarefa complexa, árdua e ainda inacabada. Os avanços conceituais acerca da prática inclusiva no âmbito escolar, principalmente nas classes regulares do segmento de Educação Infantil, indicam que há um longo caminho a percorrer para que a escola – e todos que estão

preocupados com as gerações mais jovens – combata e elimine a discriminação que origina práticas pedagógicas excludentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva. Por meio deles, foi possível apreender um conjunto de significações produzido pela educadora, em sua história no campo da educação. Segundo Aguiar e Ozella (2006), as significações envolvem sentidos e significados que estão sempre em movimento e, portanto, são históricos e particulares, sem deixarem de ser, por isso, sociais. Este trabalho procurou focá-los, ao analisar o relato de uma professora que atua na Educação Infantil sob uma ótica inclusiva.

O relato da professora Luiza forneceu o material empírico a partir do qual foi possível empreender um movimento analítico-interpretativo que buscou articular os núcleos de significação encontrados em seu discurso, como indicam os autores acima. O núcleo 1, relativo à história de vida da professora, articula-se aos demais ao retratar a forma de Luiza narrar, no presente, sua trajetória acadêmica e sua escolha pelo magistério, opção na qual convivem o prazer de lecionar na Educação Infantil, segmento pelo qual tem pleno domínio, como posto no núcleo 2 e, contraditoriamente, o desconforto por sua frágil formação profissional, notadamente em relação à perspectiva da Educação Inclusiva objeto do núcleo 3. Essas contradições parecem ensejar uma busca por aprimoramento de conhecimentos no sentido de ensinar bem a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidade especiais, como mostra o núcleo 4.

A experiência relatada pela professora Luiza, que via a Educação Inclusiva com ansiedade e medo em razão de seus muitos questionamentos e incertezas, certamente é partilhada, em termos de significação, por muitos outros professores. Mas há que se reconhecer, nela, uma visão distinta da que vê a Educação Infantil como cumprindo apenas uma função lúdica e a Educação Inclusiva como um conjunto de práticas de cunho assistencialista. Se algo fica claro nesse trabalho é que a constituição de uma escola inclusiva é um processo que não se realiza de forma espontânea e nem com base em boa vontade. Os temores apresentados por Luiza, diante do desafio de assumir sob sua responsabilidade docente crianças com necessidades especiais, indicaram a falta que lhe fez uma adequada formação acadêmica para atender às demandas da Educação Inclusiva do universo infantil, como, aliás, assinala o Plano Nacional de Educação (PNE):

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores e demais técnicos (pessoal administrativo e auxiliar) sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000, p. 87)

Essa situação é mais grave na Educação Infantil e não pode ser resolvida pela mera inserção de disciplinas pontuais nos cursos de formação de professores. Refletir sobre como se dá o preparo para a docência na Educação Infantil e o acolhimento de alunos com deficiências é tarefa a ser realizada de maneira partilhada por todos os docentes da educação básica em cada escola, de modo que, à luz das diretrizes nacionais, eles e os demais segmentos da comunidade escolar acolham a heterogeneidade dos alunos, superando a estrutura excludente dos sistemas de ensino.

Como bem mostram Michael Fullan e Andy Hargreaves (1992), cabe disseminar a ideia e a constituição em cada escola (e entre escolas) de comunidades de aprendizagem, nas quais docentes funcionários e pais possam trocar experiências e sugestões sobre como cumprir essa tarefa. O estudo aqui realizado aponta que os caminhos e formas para alcançar essa meta já começam a ser debatidos – e até mesmo construídos – em muitas unidades escolares e por muitos professores, dentre eles Luiza. Constata-se, porém, que ainda há muito a percorrer para que todas as escolas desempenhem esse papel em consonância com uma política pública voltada para esse fim. Nada de novo, mas o relato da professora Luiza evidencia e ressalta quão longo é ainda o caminho a ser percorrido.

Os dados produzidos/fornecidos pela professora permitem, no entanto, refletir a respeito da Educação Inclusiva na Educação Infantil, evidenciando que: a) as condições para se evitar uma prática inclusiva centrada nas limitações e nas dificuldades existem na medida em que há envolvimento dos docentes com seus alunos, reassegurando, assim, que o comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem é central; b) a inclusão funda-se, também, em dimensões pessoais, como o cuidado ao ouvir a voz da comunidade escolar (os alunos, pais, funcionários) para elucidar suas dúvidas e ensinar, quando for o caso, novas formas de interação capazes de acolher as necessidades de cada aluno; c) a exposição das formas de pensar, sentir e agir por parte dos docentes é um meio rico para se discutir ideias teóricas e práticas efetivas, a serem incorporadas no cotidiano escolar como modo de socializar angústias e encontrar, no coletivo, maneiras de superá-las, pois, afinal, como já mencionava Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Espera-se que esta pesquisa, além de proporcionar ou retomar conhecimentos, fomente em quem a ler, notadamente nos educadores, uma inquietação quanto às mudanças que ainda se fazem necessárias no cenário da inclusão escolar e já na Educação Infantil, pois é importante que as várias instâncias de governo sejam pressionadas para que as recomendações indicadas nos vários encontros internacionais sejam cumpridas. Da mesma forma, espera-se

que a leitura desse trabalho favoreça a busca por práticas inclusivas verdadeiramente abrangentes que, tal como o caleidoscópio, que articula diferentes estruturas e cores para formar novas e belas composições, as práticas pedagógicas se pautem na convicção de que é só no encontro das diferenças que se promove o desenvolvimento de todos, considerando distintos modos de sentir, pensar e agir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sociohistórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sociohistórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. **Psicologia Ciência e Profissionalização**. Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura socio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, p 299-322, jan/abril Brasília, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARNAIS, M. A. de O. **Novas Crianças na Creche: o desafio da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BERNARDI, E. S. **Inclusão escolar: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado não publicada - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2004.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. (Org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

BOCK, A. M. B. **A Psicologia Sociohistórica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDO, M. F. **A análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial. v. 4, n. 1, Brasília: jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em: 04 jan. 2013.

CARNEIRO, R. U. C. **Dossiê Temático infância e escolarização**. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Ed. Morata, 1996.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago/dez 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação: 2011.

CASTRO, M. A. C. D. **Abrindo espaço no cotidiano para o estágio supervisionado - uma questão do olhar e da relação - na formação inicial e em serviço**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CERICATO, I. L. **Sentidos da profissão docente**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHICON, J. F.; SOARES, A. S. **Compreendendo os Conceitos de Integração e Inclusão**. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br>>. 2005. Acesso em: 20 out. 2013.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto - Seção I - Da educação. **Artigo 208**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

COSTA, A. da P. A. O conteúdo afetivo no currículo escolar. **Revista de Educação da FAESA**. v.1, n. 1, p. 81-93, ago. 2000/fev. 2001.

COSTA, D. A. F. Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2014.

CUNHA, M. D. Subjetividade e constituição de professores. In: REY, F. G. **Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DAVIS, C. L. F.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - **Seção 1** - 12/8/1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, abr/jul 2003.

DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria vygotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FACCO, M. A. **Atividade Docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do programa Ler e Escrever em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERRARI, M. **Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização**. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml?page=0>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial: programa de estimulação precoce**. Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um hipertexto**. 4. ed. 4. imp. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdfcp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A. **What's worth fighting for in your school? Working together for improvement**. London: Open University, 1992.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: **Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2, 2003. Florianópolis: UFSC, 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S.; TARTUCE, G. L. B. P.; UNBEHAUM, S. G. **A formação de professores no Brasil**. Estudos e pesquisas educacionais. Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=0>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, 2002.

GONÇALVES, M. da G. M. A historicidade da categoria subjetividade. **Tema em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 135-146, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

HOPF, J. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1989.

Índex para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na Escola. Tony Booth e Mel Ainscow. Versão inglesa (Reino Unido) escrita por Tony Booth e Mel Ainscow. Edição e produção para o CSIE feitas por Mark Vaughan, OBE Edição inglesa (Reino Unido) revista e publicada exclusivamente pelo CSIE, 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANE, S. T. M. A dialética da subjetividade versus objetividade. In: FURTADO, O.; GONZÁLES, R. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEAL, D. **A constituição da Identidade de uma aluna com deficiência visual**: um estudo sobre o processo de inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 2, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVITT, S. **Habilidades básicas**: guia para o desenvolvimento de crianças com deficiência. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOUREIRO, S. A. G. **Alfabetização**: uma perspectiva humanista e progressista. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos de Marx. Tradução de Carlos N. Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativa. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SCHETINI, R. H.; SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**. Campinas - SP, n. 46, p. 93-107, 1988a.

\_\_\_\_\_. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental**: uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget. Tese (Doutorado) - UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para Todos. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP, Agosto de 1993. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>>. Acesso em: 13/10/2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr., p. 15-41, 2007.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Thomson, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, M. J. de. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. Dissertação de Mestrado não publicada - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2001.

MOLON, S. I. A introdução de Vygotski na Psicologia. In: **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotski**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1999.

MORENO, G. L. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina/PR: Humanidades, 2007.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a falar inglês para alunos cegos e de baixa visão**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MURTA, A. M. G. **Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sociohistórica e da Clínica da Atividade. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NORTHRUP, H. et al. Tuberous Sclerosis Complex. [Updated 2011]. **GeneReviews**. Seattle (WA): University of Washington, 1999.

NUNES, C. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa - a história oral. In: **Minas Gerais**: Secretaria de Estado de Educação/SSE. Coleção Veredas - formação superior de professores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

OZELLA, S. **Pesquisar ou Construir Conhecimento**: O ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLVES, J. A. T. **Educação especial**: centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Psicología Pirámide, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, Papyrus, 1994.

PLAISANCE, E. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. In: **Cenp**, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape\\_new/cape\\_arquivos](http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos)>. Acesso em: 23 mai. 2014.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, 2009.

PEREIRA, O. et al. **Educação especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Cap. 1, p.1-13: Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PICONEZ, S. (coord.). **A prática de ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

POKER, R. B.; TENDOLINI, E. A. **Implementação da Educação Inclusiva**: Análise do Projeto Político Pedagógico das Escolas. v. 5 n. 3, 2010 Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/408>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Infância: cidades e escolas amigas das crianças.** (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2007.

REGO, T. C. **Vygotski, uma perspectiva histórico cultural da educação.** 22. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

REY, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural.** São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **Práticas Educacionais Inclusivas na área da Deficiência Intelectual Marcos históricos e legais da Educação Inclusiva.** Bauru, 2012. Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/LivroRelatos.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

ROSEMBERGUE, F. A Educação Pré-Escolar Brasileira. **Cad. Pesqui**, São Paulo, n.82, p. 21-30, ago 1992.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Ed. Morata, 1988.

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a practica como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

SAQUETTO, D. J. **Os significados e sentidos atribuídos ao papel do psicólogo escolar, por parte daqueles que atuam na APAE: Uma construção cercada de equívocos.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, M. S. **Insucesso escolar: o ponto de vista de crianças que o vivenciaram.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. O desafio de uma experiência. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos Pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, p.81-90, abr/jun 1998.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História.** São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2002.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOBRAL, O. J. L. Ensaio Sobre o Método de Pesquisa Marxista: uma perspectiva do materialismo dialético. **Revista Científica FacMais**, v. 2, n. 1, ano 2012/2.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação** - a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VASCONCELOS, C. do S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

**ANEXO I: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Comente sobre sua trajetória pessoal, sua história de vida, como você chegou até a docência, o que lhe fez escolher essa profissão, como foi esse percurso até você tornar-se professora.
2. Você cursou Magistério? Onde? O que significou o curso para você?
3. Tem graduação? Em que área?
4. Tem pós-graduação?
5. Trabalha com algo além da docência?
6. Atua há quanto tempo como professora?
7. Como você se atualiza profissionalmente?
8. Para você, o que significa ser professora?
9. Qual seu estado civil? E sua idade?
10. Tem filhos? Em caso afirmativo, qual a idade deles?
11. Atualmente, qual é sua carga horária de trabalho e em que segmento atua?
12. Trabalha na rede pública ou privada?
13. Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil?
14. De forma geral, o que caracteriza o fazer pedagógico na Educação Infantil?
15. Se pudesse escolher outra profissão, escolheria o magistério novamente?
16. O que caracteriza a educação inclusiva?
17. Você tem ou já teve casos de inclusão na Educação Infantil? Eram casos diagnosticados? Relate sua(s) experiência(s).
18. Já aconteceu de ter acolhido alguma criança sem diagnóstico prévio de necessidade especial ou de distúrbio de aprendizagem e ter percebido no decorrer do processo dificuldades específicas? Relate sua experiência.
19. Já trabalhou com algum caso de superdotação? Comente sua experiência.
20. Sua formação acadêmica a capacitou para um trabalho efetivo com inclusão escolar? Comente.
21. Como é, para você, lidar com casos de inclusão em classes regulares? Existem dificuldades? Quais?
22. Como é sua prática pedagógica diante dos casos de inclusão? Os resultados são satisfatórios?
23. Relate aspectos positivos de seu trabalho com inclusão escolar.
24. Relate aspectos negativos de seu trabalho com inclusão escolar.

25. Como você vê o papel da escola que acolhe crianças portadoras de necessidades especiais?
26. E o papel das políticas públicas?
27. Que conhecimento você tem sobre a legislação vigente em relação à inclusão?
28. De que forma você planeja suas aulas? Há uma prática específica para os casos de inclusão?
29. Você conhece o PPP da escola? Ele pontua especificidades em relação à inclusão?
30. Considerando sua experiência com casos de inclusão em classes regulares, como você vê o papel da família, da direção e da coordenação da escola?

## **ANEXO II: ENTREVISTA**

O processo de entrevista foi realizado em 05 de novembro de 2013 e teve início com uma breve explicação da pesquisadora acerca do tema da pesquisa, linha metodológica e procedimentos que serão utilizados para a análise dos dados coletados. Nesse momento, além de um agradecimento prévio pela disponibilidade, esclareceu-se também o teor de sigilo de nomes dos sujeitos envolvidos que por ventura sejam citados, assim como o da própria entrevistada e da instituição onde suas vivências foram efetivadas. Questionada sobre a possibilidade da adoção de um nome fictício para si própria, visando manter em anonimato sua verdadeira identidade, a professora optou pelo nome Luiza, o qual será citado no momento da análise dos dados.

**PESQUISADORA:** Vamos lá professora... Eu queria que você me contasse um pouquinho da sua trajetória pessoal de vida... Como que foi, foi a escolaridade, o que te levou a ir para o Magistério. Como é que foi essa história, conta um pouquinho para mim.

**PROFESSORA:** Conto... É... Eu fui para a Educação Fundamental com seis anos de idade, eu nasci no meio do ano, então as escolas não me aceitavam. Não era qualquer escola que me aceitava, só com sete anos completos e eu não tinha. Então a minha mãe me colocou em uma escola Islâmica, que foi uma das próximas a minha casa que me aceitou. E, eu amava já. **Desde bem pequenininha brincava de escolinha, tinha lousa, tudo e era uma das brincadeiras que eu mais gostava na infância.** Eu tinha uma professora chamada Carla (nome fictício) a **minha primeira professora** do primeiro ano se chamava Carla e ela era **muuuuito brava. Ela gritava muito** e a sala era uma sala que pegava fogo. E tinha um menino, o nome dele era Ricardo (nome fictício) e ele era descendente islâmico, e a escola toda era islâmica. E eu não fazia parte daquela cultura, tinha até aula de islamismo e eu não entendia muito bem, mas estávamos lá. E a professora era extremamente... era um colégio tradicional, extremamente brava, ela gritava muito e o que me marcou foi a caneta vermelha, então eu fazia as atividades mas eu não tinha uma vivência escolar.

**PESQUISADORA:** Você não fez Educação Infantil?

**PROFESSORA:** Não, eu não fiz. E não tinha aquele embasamento, aquela rotina de escola, então ela já exigia eu corria atrás do meu jeito, mas não conseguia, ela marcava aquele X, bem forte assim e falava “Próximo” e eu tinha medo, nem para ir ao banheiro eu pedia, ficava

segurando ali, as quatro horas, até o tio da perua me buscar. E eu falava: “Posso ir ao banheiro?”. Então, um dia eu cheguei e fiquei muito triste porque ela me deu zero na prova. Eu cheguei em casa e falei assim “Mãe, eu preciso ser professora”. Aí, minha mãe falou: “Por que?”? Eu falei: “Porque **eu preciso tirar a Carla, porque ela dá muuuito medo**. Aí, chegou no final do ano, minha mãe me passou para outra escola, mais próxima de casa, que não precisava ir de transporte, porque saia muito cedo, chegava muito tarde, ficava com muita fome, e ainda tinha esse problema que eu não conseguia ir ao banheiro, né? E minha mãe, era aquela que respeitava muito o professor, não indagava e isso veio da educação dela. Então, eu mudei de Colégio e conheci a Fernanda (nome fictício), era uma japonesinha, e eu era uma boa aluna, porque eu sai dessa escola que era particular, e fui para uma escola Pública, e era uma boa aluna. E **a professora me elogiava muito**, só que eu não estava acostumada, né? Tá bom, fazia as atividades, no terceiro ano fui com a Professora Maria (nome fictício). E ela era gêmea. Um dia, ela colocou no papel: “**O que você quer ser quando crescer?**”, **desenhe. Eu fiz uma lousa, fiz as crianças, ela saiu mostrando pela escola inteeeeeeira, ela ficou assim, encantada. Olha o que essa menininha quer ser quando crescer, olha que lindo. E aquilo foi dando uma motivação e eu estudava maaais ainda**, porque eu sempre fui muito estudiosa, mas eu sempre ficava com um pé atrás com professora, **eu tinha muiiito medo da professora gritar**, da professora ficar olhando para mim... Ah, tá errado, tá errado. Eu nunca aceitei a caneta vermelha, então quando a professora Maria corrigia, eu dizia: “Você não poderia usar a caneta verde?”. E ela nunca me perguntou o porquê, ela achava que eu gostava da caneta verde, e ela corrigia com a caneta verde. E aí, eu fui para a quarta série, uma professora chamada Lucia. E entrei no Ensino Fundamental 2, né? Quinto ano, sexto, sétimo. Sempre ótima aluna e quando eu completei a oitava série, meu pai falou “Bom, agora para você estudar à noite é muito perigoso, que era aquela coisa da única filha”.

**PESQUISADORA:** Esse contexto todo era o da escola pública?

**PROFESSORA:** Dentro da escola pública. Depois, eu voltei para a particular de novo, porque a escola pública era uma referência, um modelo, né? Era próxima de casa e meu pai não precisava se preocupar financeiramente, né? E até me lembro da Dona José (nome fictício), que era Diretora, era bem brava e ela fazia a gente entrar na escola, e toda sexta-feira tinha que cantar o hino, então tinha toda uma... Bem diferente de hoje, né? Bem firme, bem certinho, bem regrado e as meninas tinham que ir de sainha, aquele uniforme, e ela colocava a mão no joelho para saber se estava quatro dedos abaixo, não podia subir, bem rígida. Mas eu

fui bem, muito feliz nesse período. E foi onde eu trabalhei mais a minha segurança, porque **eu fiquei tão traumatizada com a Carla que eu tinha muito medo de falar com os professores** e raramente eu expunha uma dúvida, então estudava muito em casa, se eu tinha dúvida eu estudava muito em casa, o que minha mãe podia me ajudar, ela me ajudava, senão eu ia pedindo para as colegas, sabe? Me ajuda aqui, me ajuda ali. E aí, eu conseguia entender. E eu lembro que na sexta série, eu tive uma professora muuuito agradável, mas eu lembro de Suzy, eu decorei o livro inteirinho. Eu falava assim “Protozoários, página 40 e não sei o quê”. A capa era dos seres vivos e tinha um besouro. Eu estudava muito, muito, muito, esse tempo eu me empenhava muito para não depender do professor (risos).

**PESQUISADORA:** Quando você teve essa vivência com essa professora que era brava, você lembra de algum colega que tinha uma dificuldade mais expressiva ou demandava um olhar diferenciado por parte da educadora?

**PROFESSORA:** Tinha o Ricardo. Eu nunca esqueci.

**PESQUISADORA:** E como era a postura da professora em relação a esse aluno?

**PROFESSORA:** Ela gritava, ela gritava o tempo todo. Ele era uma criança que andava pela sala, ele não ficava quieto, de jeito nenhum. Então, ele não sentava, não tinha uma concentração. **Ela gritava, batia a régua na lousa, na cadeira**, ela falava “Senta agora, vou sair da sala” e saía da sala, deixava a gente sozinha até... **Ela estava extremamente, assim, estressada, sempre gritando, sempre apontando “Você fez errado”**. Ela deixava isso claro: aquelas alunas, que eram mais preparadas, que faziam na lousa, eram sempre as mesmas que faziam cópias na lousa, que levavam estímulo para fazer cópia na lousa, eram as mesmas que levavam o caderno e ela começava a corrigir. **E eu, não fazia parte desse hall de meninas boas**. Então, isso ia me... Eu colocava meu livro lá em cima e tinha que ficar esperando. Então, à medida que ela ia colocando errado, ela ia “você não prestou atenção”, “olha isso”. E, eu não queria nem ver, sabe? Então, eu ia próximo do sinal para corrigir os livros, Caminho Suave, no final da aula, e que batia o sinal e a gente deixava com ela e ia embora. Então, eu deixava mesmo para bem no finalzinho, às vezes até eu atrasava pro Tio José (nome fictício) vir me buscar, por conta dela que me deixava mais tensa. Era no final da aula e durante as aulas ela sempre chamava aqueles alunos que mais sabiam para participar. A gente que não sabia, nunca ia. E o Ricardo, nunca. Nunca ela olhou para o Ricardo de uma

maneira carinhosa ou trouxe o Ricardo para perto dela, porque acho que era isso que ele precisava. Não sei, mas ele sentava às vezes do meu lado e eu falava: “E aí, você fez errado?” E ele falava: “Fiz ou nem fiz”, ele falava... “Eu vou fazer, se você vai fazer um X no meu livro, porque você vai chegar em casa e vai dar conta da mãe e do pai, porque você fez errado”. Era bem complicado. Aí, quando eu saí eu terminei a oitava série, eu decidi que eu queria fazer Magistério. Daí, meu pai falou “Tá bom, você vai estudar de manhã e vamos procurar um Colégio”. Eu fui estudar no M. A., que tinha um bom Magistério. Quando eu entrei no M. A. e fui fazer o primeiro ano, a sala era com oito alunas, eu me realizei, eu me descobri como aluna, sempre li muito, estudei muito, compartilhei muito, mas foi nesse período que eu aforcei. Não tinha problema para fazer seminário, me abri totalmente, ficava muito à vontade. Aí fui fazer uma inscrição para a escola pública para ser professora substituta. Na escola que eu estava para fazer inscrição eu só escutei uma vozinha atrás de mim na fila que tinha que ser atendida uma por uma. Ai meu Deus, será que vai demorar muito? Eu gelei, eu estava com a minha mãe nesse dia, as costas inteiras... sabe aquele desenho animado que aparece aquela faixa amarela quando o bichinho está com medo? Quando eu olhei para trás, mas com muito custo, quem que era? A Carla... (risos). Eu fiquei morrendo de medo, toda aquela sensação que eu tive no primeiro ano voltou. E eu já estava com quinze, quatorze anos e eu fiquei gelada. Minha mãe falou assim “O que aconteceu?”. Aí fiquei paralisada e ela falou “Eu conheço você”. Pronto, acabou comigo (risos). Eu olhei assim para ela e disse “É, você é a CARLA” e ela disse “É, eu te dei aula”. Ela não sabia qual era meu nome, mas ela sabia que tinha dado aula para mim. Eu falei: “É. Você me deu aula lá no Islâmico e tal” e ela falou: “Ah, e você escolheu ser professora?”. Eu falei: “Eu escolhi”. E ela “Por quê?”. E aí esse meu jeito espontâneo de ser, eu respondi “Porque eu não gostava do jeito que você tratava os alunos da sala, **então na minha cabeça se eu me tornar uma professora, eu vou olhar para os meus alunos e não vou gritar com eles. Não vou usar caneta vermelha**” (risos). Ela ficou passada. A minha mãe olhou para ela e ela falou “Não, é que naquele período eu estava grávida, estava passando por muitos problemas e eu...” Então eu disse “Carla, sem problemas, você me ajudou a escolher a minha profissão e eu te agradeço muito”. Aí passou, nos estágios que eu fui fazer no Magistério eu entrei em uma escola de Educação Infantil e **nos estágios eu fui percebendo que o segredo do estudante estava na Educação Infantil**, que se a gente fizesse um bom trabalho, mostrasse para a criança uma boa postura, incentivasse o máximo que a gente pudesse nessa faixa etária, nós teríamos um leque de estudantes assim maravilhoso. Então, sempre acreditei nisso. Aí, fiz o Magistério, me formei muito cedo...

**PESQUISADORA:** Quantos anos você tinha quando você se formou no Magistério?

**PROFESSORA:** 17 anos. Aí, fui fazer inscrição de novo na Delegacia de Ensino e eu lembro que a delegada de ensino foi uma das professoras da escola que eu estudei na rede pública e ela falou para mim que não tinha condição de me arrumar uma sala porque eu era muito nova. Eu fiquei arrasada. Falei: “Poxa, eu estudei, eu me empenhei, agora essa mulher que era uma professora que eu conhecia, que agora ela delegada, vem me falar que eu não podia assumir uma sala porque eu era muito nova... por quê?”. Meu pai falou “Por que você não vai conhecer outras áreas?”. E eu fui, saí por aí, trabalhei na área jurídica, trabalhei na área de marketing. Daí, eu falei “Pai, não tem jeito, vou fazer faculdade de Pedagogia”. Comecei a fazer faculdade de Pedagogia, entrei no P. e trabalhava na área jurídica. Diretamente com o Diretor. Toda vez ele me via com livros de criança, fazendo alguma coisa e me perguntou “O que você está fazendo?”. Eu disse: “Faço Pedagogia”. Ele falou: “Você não é secretária?”. Eu disse: “Não quero ser secretária”. Ele disse “Então, faça Pedagogia que, quando você estiver preparada, a gente faz a transferência para o Jardim da Infância”. Mas eu precisava saber se a diretora lá ia me aceitar porque eu me preocupava muito com essa coisa do perfil. Porque, às vezes, se você não tem perfil, você vai sofrer. Fiz o estágio, fui convidada e trabalhei nessa primeira escola...

**PESQUISADORA:** Que era uma escola particular?

**PROFESSORA:** Era uma escola particular. **Os estágios eu fiz em rede pública, todos, e eu busquei uma escola de cada zona de São Paulo.** Fiz na zona sul, zona leste, zona oeste e norte. Eu fiz em cada uma e deu muito trabalho conseguir estágio assim, mas eu queira.

**PESQUISADORA:** Foi uma opção sua ou uma exigência curricular?

**PROFESSORA:** Opção minha, a exigência era que você fizesse em qualquer escola tanto particular como pública. Eu aproveitava as minhas férias do trabalho que eu tirava no período letivo de escola para conhecer cada região, se era igual ou não, qual era a diferença, mesmo porque todo o trabalho que eu tinha no **meu trabalho de conclusão de curso era sobre a interação motivadora entre educador e educando. Então eu queria saber se existia uma diferença...** Eu vi, eu fiquei numa escola modelo chamada C.R. que ficava na zona Sul, que

era maravilhosa e uma na oeste, que foi aqui perto da Raposo, não lembro o nome da escola, que também era muito boa só que os alunos eram da pesada. Então deu pra aprender bastante. Daí eu me realizei, mas eu me decidi ser professora mesmo, aos seis anos de idade.

**PESQUISADORA:** Nos estágios, você percebeu algum caso específico de inclusão?

**PROFESSORA:** Sim.... quando fui na APAE, na AACD, na Instituição Padre Chico.

**PESQUISADORA:** Eram alunos com necessidades especiais, certo? E estavam em classes regulares?

**PROFESSORA:** Eram sim crianças especiais, mas acho que não frequentavam escolas regulares.

**PESQUISADORA:** Fora os casos de necessidades especiais, você notou outro tipo de inclusão em seus estágios?

**PROFESSORA:** Humm...que fossem assim, evidentes, não.

**PESQUISADORA:** E aí você começou no P. como professora de Educação Infantil?

**PROFESSORA:** Hum, quando eu comecei no P., eu trabalhei na área jurídica. Quando eu terminei a faculdade eu fui transferida e fiquei um ano como professora adjunta, mas atuando em uma sala de aula junto com outra professora... depois eu assumi sala e fiquei.

**PESQUISADORA:** Sempre com Educação Infantil ou você tem experiência com Fundamental I também?

**PROFESSORA:** Sempre com Educação Infantil. Eu tive lá o G6 que equivale ao primeiro ano, mas de Educação Fundamental, 1º ao 4º ano, só no estágio. Fiz um estágio numa escola pública dando aula de reforço como estagiária, mas como professora titular não.

**PESQUISADORA:** E aí, você tem quantos anos de experiência em sala de aula?

**PROFESSORA:** Hum... uns treze anos.

**PESQUISADORA:** Muito bem, você já me disse que fez Magistério... e se você pudesse... assim... definir o que significou esse curso de Magistério pra você, até porque você fez graduação em Pedagogia. Como você caracterizaria o curso de Magistério para sua formação?

**PROFESSORA:** No Magistério, eu aprendi a prática, como você elabora um plano de aula, que tipo de estratégia, era uma receita, você ia lá e a professora explicava, só que tinha uma coisa bacana... tinha muita pesquisa de campo. Então a gente ia pra escola, ia pra sala de aula, a gente ia aplicar o nosso planejamento e podíamos perceber se aquilo que estava no papel tinha coerência. E na faculdade também, teve uma vez que a gente recebeu uma proposta, a faculdade tinha uma espécie de “convênio” com a faculdade M., da Amazônia, faculdade para índios. E a gente montou um plano de aula e as crianças de lá iam para a escola de canoa então eu fui para lá porque a gente não tem noção, deu essa base de você conhecer o lugar, as pessoas, levar em consideração a história delas, a mesma coisa do Magistério... Você ir para o campo e você trabalhar de acordo com que estão te oferecendo, para você chegar onde você quer. Então, deu mesmo esse olhar, essa coisa de você saber preparar uma aula, de você pensar nas estratégias, é isso o que me marcou no Magistério. De você ter essa organização. Não se pode chegar em uma escola, achando que a teia de aranha vai cair do céu e que aquilo vai ser uma aula. Não, você tem que ir com algumas coisas prontas, levar em consideração as pessoas e o meio em que você está para fazer um bom trabalho.

**PESQUISADORA:** Então você conseguiu no Magistério uma aproximação entre teoria e prática?

**PROFESSORA:** Sim, consegui. Por causa dessas pesquisas de campo.

**PESQUISADORA:** Na época do seu Magistério, havia alguma orientação específica, em alguma disciplina que já falava sobre a questão de crianças com dificuldade de aprendizagem, ou a própria inclusão, ou algo com outra nomenclatura?

**PROFESSORA:** Não, nenhuma.

**PESQUISADORA:** E na graduação?

**PROFESSORA:** Na faculdade não. Não tinha nenhum trabalho, nenhuma apresentação de texto ou bibliografias. Se falava da inclusão, da possibilidade da inclusão, para aqueles que queriam trabalhar em lugares especiais. Como a APAE, Instituição Padre Chico, a gente chegou sim a ir nesses lugares, tem um lugar ali no Ibirapuera, que tem os paraplégicos que jogam futebol, cegos que jogam futebol também. Nós íamos... para ver como era a vida dessas pessoas, como era o dia a dia, conversar, fazer entrevista com elas, mas como trabalhar isso dentro da sala de aula, fazer uma educação inclusiva especificamente, não.

**PESQUISADORA:** Você fez pós-graduação? Em que área?

**PROFESSORA:** Fiz psicopedagogia e arte terapia.

**PESQUISADORA:** E por que você escolheu essa especificação de Psicopedagogia e Arte Terapia?

**PROFESSORA:** Psicopedagogia porque ela trata da aprendizagem, então para eu aprofundar mais ainda aquilo que eu tinha visto na faculdade, porque na faculdade você pega muitos temas e quem acaba trabalhando as especificidades é o interesse do aluno. Por conta disso eu achava que eu precisava aprimorar e fui atrás da psicopedagogia. E a Arte Terapia porque quando eu estava fazendo a psicopedagogia eu vi como um elemento de olhar, de observação maior, **então eu acho que a gente sempre encontra dentro do nosso grupo de crianças, aquela que é mais desatenta, aquela que precisa de um toque a mais** e a Arte Terapia traz isso, embora ela não seja voltada para a educação exclusivamente, mas ela te traz uma preparação, do não julgar, de você trazer esse ser para perto de você e tentar entendê-lo e ter os recursos dos diagnósticos que te ajudam e você consegue trabalhar melhor com as crianças maiores. Eu tive alguns pacientes na época trabalhando um ano na clínica e percebendo isso. É muito claro, mas com as crianças pequenas é mais difícil. Mas normalmente os problemas das crianças menores estão relacionados com a família, daí você traz a família e consegue saber o porquê aquela criança tem aquele sintoma. Então por isso...

**PESQUISADORA:** Você trabalha com alguma coisa além da docência? Você disse que trabalhou no começo de carreira, na parte jurídica...

**PROFESSORA:** Trabalhei e antes de entrar na profissão eu cliniquei. Trabalhava meio período na escola e meio período na clínica de Arte Terapia, mas não dava para conciliar, porque você faz muito relatório com os pacientes, eu tinha uns quatro pacientes e eu preciso me envolver muito com o trabalho, então não dava para dividir. Então, o tempo com esses quatro pacientes... E eu optei por ficar só na escola.

**PESQUISADORA:** Esses pacientes que você atendeu, eles vinham com alguma indicação da escola?

**PROFESSORA:** Na verdade, assim, lá na faculdade a gente tinha que fazer o estágio e a faculdade que preparava o estágio. A clínica era a da faculdade, as pessoas se inscreviam para levar seus filhos e eu fui delegada para trabalhar com um adolescente e três crianças.

**PESQUISADORA:** Você está há treze anos já trabalhando... como você busca e buscou nesse tempo inteiro a sua atualização profissional?

**PROFESSORA:** Eu vou fazendo cursos, vai pintando na sala de aula, **vou percebendo que eu preciso melhorar em algumas coisas, vou buscar bibliografias, estudo, faço curso** que nem agora vou fazer sábado “A criança é arteira ou artista?”. Qual é de fato o verdadeiro significado de arte para criança? Como é que a gente pode trabalhar isso em sala de aula? Como é que você coloca isso? O que você pode levar em consideração, o que é mais importante, o que ela fez no papel ou o que ela está te falando? É você escolher a atividade dela ou ela escolher para você? Então assim, na sala de aula cada vez mais a gente vai levantando situações em que você, professora, educadora, precisa apurar, não que você faça errado, pode até fazer também por falta de conhecimento, mas é para dinamizar, para potencializar, porque as crianças de hoje são muito ligadas, rápidas e elas não conseguem ficar sem fazer nada. O tempo todo você precisa investir e dar para elas um desafio, elas não conseguem momentos assim, sem fazer nada. Não existe isso, antigamente você até conseguia, vamos ler um gibi e tal, e elas ficavam ali lendo gibi ou conversavam, e as crianças de hoje não conseguem.

**PESQUISADORA:** Então essa sua busca pela atualização é por uma questão sua e não por uma necessidade de cobrança do lugar onde você trabalha? É uma decisão sua de estar se aprimorando?

**PROFESSORA:** Minha, e se a direção que eu trabalho também notar que eu preciso aprimorar, ela fala e eu vou atrás. Eu sempre vejo isso como um ponto super positivo, que enriquece, eu adoro (risos).

**PESQUISADORA:** Em relação à inclusão, você já sentiu necessidade em sua prática de se aprofundar mais?

**PROFESSORA:** Sim e ainda sinto e corro atrás... (risos).

**PESQUISADORA:** Se eu fizesse uma pergunta rápida... Ser professora é?

**PROFESSORA:** **Maravilhoso, é a minha vida!!!!!!!**

**PESQUISADORA:** Você é casada? Qual a sua idade?

**PROFESSORA:** Sim, tenho 36 anos.

**PESQUISADORA:** Você tem filhos?

**PROFESSORA:** Não, nenhum por enquanto.

**PESQUISADORA:** Você pretende ter?

**PROFESSORA:** Sim, pelo menos um.

**PESQUISADORA:** Atualmente, qual é a sua carga horária de trabalho? E que segmento você atua nesse momento?

**PROFESSORA:** Minha carga horária é de cinco horas agora, neste exato momento. E é só na escola de educação infantil.

**PESQUISADORA:** Você frisa nesse momento por quê?

**PROFESSORA:** Porque há um mês, eu trabalhava nove horas, em duas escolas.

**PESQUISADORA:** E isso fez diferença para você? Você tendo essa vivência agora em um período só, relacionada à sua vivência anterior, com uma carga horária maior, isso influencia na sua forma de trabalhar?

**PROFESSORA:** Eu acho que, por enquanto, como eu fiquei muitos anos trabalhando integral, eu ainda não percebi se há essa diferença profissional dentro da sala de aula. Eu acho que não, mas, assim, hoje eu me sinto muito mais disposta, eu tenho mais tempo para preparar as minhas atividades, elaborar brincadeiras, antes era muito corrido então você acaba deixando algumas coisas de lado e priorizando outras. Não que você deixe de fazer o seu trabalho, mas você tem mais tempo para elaborar, de pensar naquela turma, ao invés de pensar em duas, você tem que pensar em uma atividade que contemple as duas, e agora eu consigo pensar na minha turma, “Ah, aquela brincadeira eles vão amar”, e vai ser de uma forma mais tranquila. Eu me sinto mais tranquila, porque antes era muito corrido, eu comia até correndo, e eu estou levando um tempo maior para almoçar para me acostumar a não correr. Por enquanto eu não senti isso não.

**PESQUISADORA:** Pensando na Educação Infantil, de uma forma geral, o que caracteriza o fazer pedagógico na Educação Infantil na sua visão?

**PROFESSORA:** **Eu acho que a Educação Infantil é muuuuuuito importante para a criança, porque é onde ela se insere na primeira sociedade dela.** E é onde a gente oportuniza o olhar dessa criança, o aprimoramento das habilidades motoras, o conversar com o outro, o diálogo com o outro. **Acho que prepara a criança, ela fica mais atenta, mais espontânea, ela vai se abrindo cada vez mais, então, eu acho isso muito importante e é o que eu não tive.** Então, a criança elabora esse movimento dela na sociedade, ela consegue interagir, ela consegue entender, trazer uma fundamentação teórica mesmo, ela propicia uma série de aprimoramentos da criança, com a questão cognitiva, motora, e ela relacionar... O que eu não tive, eu fiquei muito tempo presa, e com medo de situações, porque eu não tive essa vivência.

**PESQUISADORA:** Você acredita em que linha Pedagógica?

**PROFESSORA: Construtivista.**

**PESQUISADORA:** Por quê?

**PROFESSORA:** Na minha concepção, o Construtivismo, no âmbito escolar, é um estudo teórico que trata do desenvolvimento do pensamento da criança, pressupondo que o conhecimento se concretiza pelas ações concomitantes entre o indivíduo e o meio. Ou seja, a vivência com o meio e o outro propicia estímulos que constrói, organiza e elabora o conhecimento próprio... Eu penso assim.

**PESQUISADORA:** E as escolas nas quais você trabalhou te deram essa possibilidade de trabalho?

**PROFESSORA:** Sim.

**PESQUISADORA:** Bom, se você pudesse escolher, se você pudesse voltar no tempo, e pensar novamente na escolha profissional, seria o Magistério de novo?

**PROFESSORA:** Seria!

**PESQUISADORA:** Você não tem nenhuma dúvida disso?

**PROFESSORA:** Não.

**PESQUISADORA:** É algo que te realiza?

**PROFESSORA:** Muito!

**PESQUISADORA:** Então, vamos para algo um pouquinho mais específico agora. Eu perguntei como você vê a Educação Infantil... e como você caracteriza dentro desse espectro da Educação Infantil, a Educação Inclusiva?

**PROFESSORA:** A Educação Inclusiva, ela é muito nova, embora seja uma coisa que se fale há muito tempo. Mas eu experimentei isso mais concretamente depois de alguns anos lecionando. Ela é mais fácil do que eu imaginava.

**PESQUISADORA:** Então você já teve casos de inclusão em sala regular?

**PROFESSORA:** Sim, sim. Tive alguns.

**PESQUISADORA:** Você poderia me contar sobre um caso específico que tenha te marcado, que tenha sido significativo para você?

**PROFESSORA:** Bom, teve o caso do Rafael (nome fictício)... **meu primeiro caso com inclusão.** Eu o recebi com quatro anos e os pais tinham recebido um diagnóstico no final do ano anterior dizendo que **ele era autista e que tinha esclerose tuberosa que é uma doença degenerativa do sistema nervoso. E, no primeiro momento, eu tive muito medo. Eu falei “como é que vou dar aula para essa criança? Como é que vai ser junto com as outras crianças?”.** Então eu marquei uma entrevista com as terapeutas dele, ele tinha uma fono, psicóloga e psicomotricista, e junto elas foram falando um pouquinho dele, elas também estavam com ele há pouquíssimo tempo, por conta do recente diagnóstico que a família tinha recebido. Então, a gente foi trocando. Quando ele foi para a sala de aula, **quando eu recebi a sala, a primeira postura que eu tive foi do acolhimento em relação a ele, mas de muita proteção. E as crianças tinham também, eu passei isso para as crianças, então elas protegiam o Rafael e o tempo todo elas faziam as coisas pelo Rafael.** Com pouquíssimo tempo eu fui percebendo que ele foi ficando folgado. Ficava desligado, deixava de fazer, não prestava atenção **e eu mudei a minha postura. Eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, tratando ele como eu tratava as outras crianças,** ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche, e até uma vez que ele não obedeceu e eu falei “Que pena Rafael, você perdeu o direito”. A Sala inteira parou e olhou para mim: “Como assim? Ele perdeu o direito, ele não pode perder o direito!”, eu disse. “Pode sim, ele fez uma coisa que não foi legal, não cumpriu o combinado, então ele perdeu o direito sim”, **a turma passou a tratá-lo naturalmente e aí ficou mais fácil, porque se eu quero inseri-lo, eu não tenho que tratá-lo com uma proteção e sim tratar igual,** e aí ele vai mostrando as habilidades dele e a gente vai trabalhando com aquilo que ele tem de frágil. “Ele não pegava no lápis, eu fui incentivando para que ele pegasse no lápis, ele aprendeu muito rápido e a

família foi percebendo isso e as terapeutas também e ele se colocava na terceira pessoa “O Rafael quer tomar água” e eu dizia “Quem é Rafael?” e ele não respondia, até ele aprender que Rafael... Eu... Eu quero tomar água, mas, “Eu não sei” e eu falava “Sabe sim, vamos lá, que eu te ensino”. Então, assim, **no primeiro momento, eu fiquei com muito medo**, e quando eu recebi a criança, eu a tratei como se eu fosse sua proteção. Ela precisa ser protegida e, logo em seguida, eu percebi que não! Então, foi muito mais fácil de lidar, ele tinha as especificidades dele, tinha dia que ele vinha com muito sono, tinha dia que ele estava bastante agressivo, mas isso a gente tratava ali no momento, cuidava, perguntava, e logo voltava à rotina. Mas ficou muito mais fácil, muito mais fácil.

**PESQUISADORA:** Na parte cognitiva como era esse aluno, que tipo de intervenção você fazia, ou você dava as atividades propostas da mesma forma pra ele, enfim, como era o seu fazer pedagógico em relação a ele?

**PROFESSORA:** Tinham atividades que eram parecidas, ou iguais porque dava pra ele fazer, mas **tinham atividades que não, ele não acompanhava o grupo cognitivamente** porque tinha outro ritmo. Então a atividade dele era muito mais lúdica, primeiro porque ele, por ser um autista, vivia num mundo dele, então eu tinha que inserir as crianças na vida dele. O trabalho era muita brincadeira, roda, sempre com o outro. “As atividades de registro nem sempre ele fazia, mas quando fazia era mais uma entrevista: “Rafael, qual é a forma geométrica?” “Qual é o nome dessa figura?”. Tinha que ser muito direta, a resposta para sim ou não, este ou aquele, ou uma resposta exata, porque senão ele não dava conta. O que a gente priorizou – as terapeutas e eu? Que a gente ia trabalhar a questão social fazendo com que ele se relacionasse e olhasse para o outro e tivesse muitas brincadeiras. As intervenções eram assim: “quantas crianças faltaram hoje?”. E as crianças respondiam e ele prestava atenção mesmo de observação. Saber se ele estava atento àquilo que eu estava dizendo, porque dentro da sala de aula, no início, eu era a única pessoa com a qual ele se relacionava, na verdade, a única. Ele não se relacionava com as minhas auxiliares e nem com as crianças. Com o tempo eu ia delegando. Um dia ele percebeu que o Bernardo (nome fictício) não estava na classe: “Cadê o Bernardo?” Daí, eu disse: “o Bernardo saiu”. “Onde ele foi?” “Quando ele voltar, você pergunta”. Porque era um meio de fazer com que ele conversasse com o outro. E o Bernardo aparecia e ele olhava, era muito engraçadinho, ele olhava assim parecendo um lourinho, um papagaio, de um lado e de outro e chegava perto do Bernardo e dizia “onde você estava?” e saía, não esperava para ouvir, mas aos poucos a gente foi conseguindo fazer com

que ele percebesse das crianças, percebesse a falta das crianças, percebesse os pequenos grupos. Ele adorava jogar. “Então, você vai jogar com esse grupo”. Então, a gente faz aquele jogo, determina qual é o jogo e faz as jogadas com as mesmas crianças. Então quando eu mudava propositalmente a turma dele ele falava “mas não é essa, não é esse amigo, era a Laís (nome fictício)”. Eu queria saber se ele estava prestando atenção e ele sempre foi muito atento, só não se colocava com os outros, mas aos poucos ele foi colocando. Aí, eu descobri que ele adorava animais (mamutes)! Então, eu fiz um trabalho com o abecedário com a turma para ampliação do repertório e ele pesquisou sobre um animal e fez a conferência e expôs o que tinha pesquisado com a família. Ele ficou muito feliz.

**PESQUISADORA:** Que idade ele tinha?

**PROFESSORA:** Quatro pra cinco.

**PESQUISADORA:** Ele chegou pela primeira vez na nessa escola pra você?

**PROFESSORA:** Não, ele estava na escola desde os dois anos.

**PESQUISADORA:** Nessa mesma escola?

**PROFESSORA:** Nessa mesma escola, só que até então ele tinha como diagnóstico ser epilético... Então, ele era tratado normalmente. Normalmente, não. Mas o trabalho que era feito pelas professoras com ele era considerando que ele tinha um atraso, que ele não conseguia acompanhar, mas não era uma coisa muito clara. Só quando ele veio pra minha sala é que os pais tiveram o diagnóstico e então deu pra fazer um trabalho mais efetivo e **ele nunca tinha se relacionado com criança nenhuma**. Ele veio se relacionar com as crianças no G5. Até então, não.

**PESQUISADORA:** Você tem conhecimento se houve alguma influência da escola para que a família chegasse a esse diagnóstico?

**PROFESSORA:** Sim, a escola chamava os pais frequentemente para dar um parecer sobre o desenvolvimento cognitivo dele e não entendia porque ele ficava muito tempo parado, olhando pra um lugar, não prestava atenção, não interagia. Quando era menorzinho, nem a

professora conseguia a atenção dele andava pela sala, fazia muitos movimentos repetitivos num mesmo lugar, estava sempre “aluado”, sempre fora do contexto. Então, sempre a família era chamada. A escola filmava, mostrava para os pais: “olha só como ele fica, ele não demonstra sofrimento, não demonstra alegria”, não tinha nenhuma expressão. Lá no G5, com o diagnóstico, conseguimos mostrar pra ele: “olha como é cara de feliz!”. Levávamos ele para o espelho, mostrávamos a cara de feliz, triste, até ele começar a fazer: “Eu estou bravo!” eu perguntava: “por que você está bravo?” “Porque ele pegou meu mamute”. Então, ele já começava a verbalizar. Então, foi um processo... No começo, os pais não... A mãe era mais... Os pais eram separados. Ele batia mais o pé, não aceitava e estavam muito em cima do primeiro diagnóstico: epilepsia. E davam medicação pra ele, não entendiam os momentos em que ele era mais agressivo. De repente, ele partia pra cima de algum amigo. Depois ele começou a tomar medicação, uma medicação bastante forte, até, que dá muito sono.

**PESQUISADORA:** Você sabe que tipo de encaminhamento foi feito a princípio?

**PROFESSORA:** Sim, primeiro foi para o psicólogo, aí foi para uma neurologista e depois os próprios especialistas foram indicando outros especialistas.

**PESQUISADORA:** Legal... Nesse caso, você já recebeu essa criança com diagnóstico estabelecido... Já aconteceu de você ter uma criança que você percebe que tem uma defasagem, uma dificuldade, ou algum diferencial, sem diagnóstico estabelecido?

**PROFESSORA:** Sim, alguns casos.

**PESQUISADORA:** E como foi sua experiência com isso?

**PROFESSORA:** Por exemplo, eu tive um aluno, ele não tinha concentração nenhuma, não dava conta e dava muito trabalho, porque não se interessava por nada e queria ficar brincando, brincando, brincando... Ele tinha até um atraso na fala. A gente chamava a mãe pra conversar e pedia pra ela ir até a fono, mas ela não levava. Então com essa criança, eu fui trabalhando com o que ele respondia. Como eu não tinha o apoio da família... A mãe dizia que ele não tinha tempo e que ele não tinha nada porque ele era muito pequeno. Como ele estava na Educação Infantil ele só ia pra escola para brincar e ela não levava muito a sério o que a gente dizia para ela. Na verdade, a gente não chegava pra ela e dizia que ele tinha um problema,

estávamos preocupadas, porque ele não respondia e não trazia um avanço cognitivo e aí, eu ia trabalhando com o que era possível diariamente, mas não era um trabalho como o das outras crianças. Chegou uma hora que ele não fazia as atividades de registro, participava do jogo, porém saía muito rápido porque não tinha concentração pra ficar até o final e... Eu ia fazendo jogos que fossem apenas eu e ele para poder conseguir um avanço. Ele avançou pouquíssimo. Depois, ele foi pro Ensino Fundamental, no primeiro ano, e a escola pediu uma consulta num especialista e lá eles verificaram que ele tinha alguma coisa, mas até quando eu tive contato, não tinham clareza do que era. Mas ficou diagnosticado que ele tinha alguma coisa... Uma questão.

**PESQUISADORA:** Você já trabalhou, na sua experiência com alguma criança que apresentasse superdotação? Que fosse além daquilo que se espera para a faixa etária?

**PROFESSORA:** Não... Não. Se eu tivesse eu acho que ia ter que trabalhar muito pra essa criança não ficar desmotivada e teria que correr atrás de muita bibliografia pra ver que tipo de estratégias eu teria que ter, como é que é você trabalhar com uma criança que está muito além das outras. A impressão que eu tenho é que, às vezes, essa criança é muito avançada, mas não é avançada na maturidade. Será que ela é avançada em todos os setores? Não sei... Então, eu iria verificar se ela tinha e, se ela tivesse maturidade, eu ia trabalhar o outro lado, pra ela não se desmotivar. Seria um trabalho bem interessante e muito trabalhoso (risos).

**PESQUISADORA:** Bom. Você me disse que dentro da sua formação, tanto no Magistério como na Pedagogia, você não teve uma especificidade de estudo em relação à educação inclusiva. Eu acho que está bem recente ainda a sua formação, além de você se aprimorar no seu dia a dia. Que tipo de coisa você acha que realmente faltou e que precisaria ser incluída no currículo tanto do magistério quanto na sua formação acadêmica, para que você efetive o seu trabalho junto da educação inclusiva?

**PROFESSORA:** É... **O que faltou foram essas reflexões, mais pesquisas de campo** que permitissem vivenciar mais essas situações e se falar mais. Embora eu acredite que **na época não era o foco** nem na faculdade nem no magistério, mas era uma coisa que era previsível essa questão. Refletir mais, oportunizar reflexões porque **o professor tem que ser crítico e reflexivo e muitas vezes os professores trazem um embasamento teórico muito em cima do ideal e quando vai pra prática, percebe que o ideal não é o perfeito, não é aquilo que**

**se vive.** Então é exatamente isso: experimentar mais dessa prática que não trouxeram tanto. A gente até foi na APAE, na AACD, na Instituição Padre Chico, a gente foi ver, mas experimentar, falar sobre, não foi dito. Eu fui lá e vi como as crianças da APAE... Fiz uma entrevista com o diretor na época pra saber como era feito o trabalho, mas era muito distante. Eu **não vivi** pra poder fazer questões adequadas educativas. Eu ouvi como era o trabalho e isso não te permite experimentar e levantar as suas hipóteses, porque você precisa viver, né?

**PESQUISADORA:** Na sua prática pedagógica com os casos de inclusão, os resultados, a seu ver, foram satisfatórios?

**PROFESSORA:** Foram... Eu fiquei surpresa, porque eu estabelecia uma meta e depois vi que eu estabelecia uma meta em cima de uma coisa que eu não tinha vivência. **Quando eu passei a vivenciar e via resultados principalmente com Rafael. E ficava mais incentivada a trabalhar e a buscar diferentes formas de fazer com que ele se relacionasse com o grupo,** isso foi me deixando mais... e ele ter palavras e ações no dia a dia... então numa roda de conversa, eu dizia pro grupo “quem quer começar a falar?”. E ele: “eu!”. Às vezes, ele, no final de semana, ia na casa de um amigo... Que também tem essa questão, Suzy... **Os outros pais não aceitavam,** não estão preparados. Então, **eu também tive que fazer um trabalho na sala de aula pra fazer com que os pais entendessem a condição única de cada criança** e, também, para que eles convidassem o Rafael para brincar com seus filhos. Porque ele brincava...

Mas, de uma forma com que os pais de Rafael não se sentissem constrangidos... É muito difícil e, aos poucos, eu ia semeando: “olha, o Rafael adora brincar com tal criança, tal criança adora brincar com o Rafael”. A própria criança queria levar o Rafael para brincar em casa e a mãe vinha conversar comigo, perguntando: “você acha que dá?”. E eu falava: “claro que dá!”. E fazia aquele super incentivo e os pais ficaram extremamente envaidecidos, porque o Rafael foi convidado a brincar na casa do amiguinho. Ia com a babá, ficava um pouco, mas foi, nem que seja um pouquinho, isso aconteceu. Eu fiquei muito feliz! Quando a gente traçou, no começo, eu tinha uma ideia do que iria trabalhar... Estava mais preocupada com a parte pedagógica, se ele ia aprender as letras, reconhecer o nome dos amigos, do que com essa questão social dele, que foi a última coisa que eu pensei. Conversando com as terapeutas, elas disseram: **“a gente precisa pensar no relacionamento dele, pois ele não se relaciona com ninguém”.** Eu pensei: **“se ele não se relaciona com ninguém, como é que eu vou ensinar**

**alguma coisa pra ele?”.** Tudo parte dos amigos, do nome dos amigos, a primeira referência. Quando eu, já agora no final, consegui obter tudo isso e dar suporte para a família, então fazia jogos “soletrando” para ele levar pra casa e a família ia jogar com ele para me ajudar nessa interação, nossa... Foi fantástico. Marcava parques, porque a escola fica dentro de um clube. As meninas iam fazer chá das bonecas e eu chamava o Rafael: “você gosta de chá?”. E ele dizia: “gosto”. Então eu chamava as meninas e dizia “convidem o Rafael”. Então, eu fazia com que as coisas também acontecessem fora da escola, de uma maneira bem sutil, nada forçado, mas as crianças começavam a querer convidar o Rafael. Eu tentava ajudar e isso me ajudava também... Eu conseguia manifestar esse interesse das crianças pelo Rafael e dele por elas, o mais difícil era o Rafael por elas.

**PESQUISADORA:** Você pode dizer que foi um aprendizado pra você? Depois de trabalhar com seu aluno Rafael, você se vê diferente em termos profissionais?

**PROFESSORA:** Foi, foi... olha Suzy, **eu deixei de sentir medo**, pois como te falei, ter uma inclusão é mais fácil do que eu pensava, **mas sempre é um desafio**, porque tem as suas especificidades.

**PESQUISADORA:** Nessa trajetória com essa criança pela qual brilha seu olho ao falar dela, que sentimentos vieram pra você no começo?

**PROFESSORA:** Olha, Suzy, primeiro, no começo, que a gente nunca sabe o que vai acontecer na nossa vida, e aquela família foi muito abençoada porque essas crianças trazem pra gente uma vivência muito grande. A simplicidade com que eles olham pra vidinha deles e o que eles falam pra você é tamanha que, às vezes, a gente fica em busca de coisas que não tem necessidade nenhuma. **Eu aprendi muito como o Rafael. Aprendi que a gente tem que olhar pro outro sem julgamento, sem medo, porque no começo, eu tive muito medo:** “como é que eu vou dar conta disso, daquilo... Eu vou ter que buscar muitos livros pra isso, muitos textos...”. As terapeutas falavam: “não precisa se armar de palavras e textos... Vive”! Eu olhava pra elas e pensava comigo: “Aham, vive... Eu estou lá, com um monte de criança junto com essa criança e como é que eu vou fazer?”. Elas tinham razão... Porque a gente acaba sabendo quando e como e aí você vai buscando bibliografias para aquilo que realmente de fato você necessita. Eu fiquei muito feliz, porque era uma coisa que me deu muito medo, mas eu fui. **Não sou uma pessoa que desiste não**, eu vou embora... Se estiver indo pelo

caminho errado, vou perceber ou alguém vai me falar. **Mas foi gratificante!** Ele será meu filhote para sempre... E a gente enxerga isso de uma maneira diferente. **Hoje, quando eu olho pra uma criança de inclusão, eu olho com aquele olhar de “ela é super capaz, ela consegue, ela vai ser tratada igual às outras pessoas, com as mesmas condições”.** Claro que a gente sabe que terá as habilidades dela e que teremos que aprimorar, que foi o que aconteceu com o Rafael. No final ela já estava pegando no lápis, reconhecendo o alfabeto, já reconhecia o nome dos amigos, já sabia escrever o nome dele no papel, mas não conseguia responder perguntas de qualquer jeito. Tinha que ser tudo muito direto, então tinha um trabalho que tinha que ser só dele, mas o tratamento e a inclusão eu acredito que foi feito.

**PESQUISADORA:** Algum ponto negativo da questão de uma criança inclusiva na classe regular?

**PROFESSORA:** Eu acho que negativo é mesmo a falta de preparo dos adultos, da preocupação de olhar e dizer assim: “ah, coitada”. É ainda essa cultura de que ter uma inclusão na sala é um empecilho, e não é. **Os adultos precisam se preparar, mesmo quem te dirige, que às vezes dizem: “deixa de fazer isso ou aquilo”. É uma questão de construção.** Quando eu levava certas situações eu ouvia: “ah... você está brincando que isso acontece”. Eu filmava, “olha só o que aconteceu, o que ele fez...”. Então, o que eu acho que há de negativo é que as pessoas que estão ao seu redor que também não estão preparadas e, às vezes, no dizer ou encontrar essa criança passeando ou indo até você, pegam na mão da criança e dizem: “ele não consegue ir sozinho”. “Como não consegue?”. Você está fazendo um baita trabalho pra que ele saia sozinho, vá ao banheiro sozinho, para lá ser assistido por uma auxiliar e uma pessoa pega no caminho e diz: “olha, encontrei ele sozinho”. Sem perguntar pra criança o que ela está fazendo ali, tratar como se ela não fosse capaz de falar, de raciocinar... Acho que é mais essa parte dos adultos que estão fora desse dia a dia dessa criança.

**PESQUISADORA:** Você acha que a instituição escolar então precisa se preparar como um todo?

**PROFESSORA:** Precisa! **É uma coisa pra todos,** pois você desenvolve um trabalho que nem sempre o outro sabe o que está acontecendo e têm ações que acabam minimizando o valor dessa criança. Acho que esse é o ponto negativo. **Todo mundo tem que trabalhar em**

**conjunto, saber o que acontece.** Mas eu não culpo, viu Suzy, porque cada um sabe o que acontece quando recebe, até porque não sabe o processo. É preciso mudar então essa cultura.

**PESQUISADORA:** A gente está falando de escola particular, que de qualquer maneira está inserida numa política pública vigente que vai permear também a escola particular, embora muitas vezes de forma mais efetiva e explícita na escola pública, mas essas políticas estão aí. Como você vê, em termos sociais, a questão da política pública em relação à criança com necessidade especial no espectro da inclusão?

**PROFESSORA:** Eu... Vejo como eu acabei de te dizer... Eu acho que ainda é preciso aprimorar essa cultura. Eu conheço pessoas que são formadas nessa área da inclusão, que tentam fazer um bom trabalho, mas por conta da equipe que não está preparada se torna um trabalho difícil. Eu não sei te dizer por que, eu não tenho a vivência pública e também não sei como é, mas tenho contatos com pessoas que dizem que o trabalho é muito difícil e aquelas que já são preparadas para isso, não acham que o trabalho é difícil, só que precisa aprimorar. É um todo, Suzy, é um todo! **Acho que a sociedade precisa olhar com mais carinho e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, muito desafiador e como te falei, a gente nunca sabe o dia de amanhã.** Hoje a gente tem um na sala, amanhã pode ter cinco, e aí? A gente precisa melhorar essa cultura, aprimorar, fazer um trabalho com que todos tenham essa visão, não julguem, parem, olhem e tratem como igual. **É isso que eles querem... Ser tratado como igual.** O Rafael gostou tanto de perder o direito que fazia a mesma coisa sempre e falava: “eu vou perder direito?”. Eu dizia: “você fez de propósito pra perder o direito, então não vai perder”. Aí ele ria...

**PESQUISADORA:** Em termos de legislação, mesmo em relação à inclusão, que conhecimentos você tem, seja do que viu no magistério ou que buscou sozinha, o que você sabe que tem de lei, de coisas que amparam a crianças com necessidades especiais na perspectiva da inclusão?

**PROFESSORA:** Eu não tenho conhecimento de ter pegado uma lei pra ler, não... Mas de ouvir alguém falando e reproduzindo de seu jeito, com sua interpretação, já tive as próprias especialistas do Rafael e a própria psicóloga da escola onde eu trabalhei. **Mas de pegar a lei, ler, saber do que se trata, o que ela fundamenta, não.**

**PESQUISADORA:** No seu planejamento você faz alguma coisa específica para a criança típica de inclusão ou você faz dependendo da demanda dela, você adequa ali? Enfim, você faz um planejamento geral, da classe, mais um planejamento dessa criança separado?

**PROFESSORA:** **A princípio, eu fazia um planejamento pra ele, mas percebi que isso não ajudava e eu estava na verdade, fazendo exclusão. Depois eu fazia um planejamento geral pra todos e de acordo com o que ele ia me respondendo eu fazia as intervenções** e em momentos do planejamento, vamos supor, iam fazer uma roda pra contar sobre o final de semana... O que eu quero garantir com isso? O aprimoramento da oralidade... Para ele, eu fazia perguntas específicas. No meu planejamento eu fazia um link e fazia perguntas específicas pra ele. No começo eu fiz um planejamento específico, mas vi que não ia dar resultado e ia fazer essa diferença porque eu ia parar com o grupo para fazer com ele e não era essa a proposta. A proposta era fazer com que ele se incluísse dentro daquilo que já está pronto ali. Então, fazia um planejamento só e o trazia pra isso e à medida que ele ia me respondendo, que ele ia avançando eu ia fazendo as intervenções de acordo, porque como era uma coisa nova pra mim, eu não tinha ideia do que ele ia trazer. Depois que fui conhecendo ele melhor, já tinha aquele molejo de fazer uma previsão do que ele ia me responder, do que ia fazer.

**PESQUISADORA:** Nessa situação que você viveu com a inclusão, você conhecia o Projeto Político Pedagógico da escola?

**PROFESSORA:** Sim...

**PESQUISADORA:** Esse Projeto tecia algum comentário, alguma coisa específica sobre a questão da inclusão ou não?

**PROFESSORA:** Nenhum... Até eu cheguei a dizer que a outra escola estava fazendo um estudo em cima do Projeto Político Pedagógico, estávamos revendo algumas situações e que se não era o caso delas também fazerem. Então ficou uma sugestão e ficaram de ver mesmo porque perceberam que tem essa necessidade de caracterizar isso. Aí a gente vê também que a escola não tem esse preparo porque não faz parte da política dela.

**PESQUISADORA:** O plano de ação não era explícito?

**PROFESSORA:** Nenhum, nada.

**PESQUISADORA:** Nessa dinâmica toda, o papel da família...

**PROFESSORA:** **É fundamental! A família é fundamental!** Embora o Rafael tivesse pais separados, eles eram pais muito interessados, pais que se você dissesse “olha, preciso que o Rafael faça tal coisa...” eles faziam e não questionavam, mas queriam saber porquê, como funciona, pra eles também estenderem isso pra dentro de casa. Por isso é que a gente compartilhava muito, então eu elaborava um jogo com o Rafael jogava com ele e quando ia mudar de jogo, mandava esse pra casa, porque também na doença do Rafael ele tinha crises e nessas crises queimavam os neurônios e tinham certas aprendizagens que ele esquecia, então era preciso retomar.

**PESQUISADORA:** Como chamava mesmo?

**PROFESSORA:** Esclerose tuberosa.

**PESQUISADORA:** Isso é reversível ou não?

**PROFESSORA:** Não, é degenerativa. Ele tem, segundo os pais e as terapeutas, como expectativa de vida, até os 20 anos de idade. Ele vai assim, aprende e vai chegar um momento em que ele vai regredindo nas aprendizagens que ele aprendeu ao longo da vida. Nas crises que são como um curto circuito no cérebro, que queima, alguma coisa ele deixava de aprender. Toda vez que ele tinha, a gente levava um tempo pra saber o que ele não conseguia aprender. A gente fazia com e que ele tivesse cada vez mais espaçadas essas crises, com a medicação e fazendo com que ele não ficasse nervoso... Então, ele ficava bem calminho, ao longo do processo.

**PESQUISADORA:** E os sentimentos da família diante dessa definição de uma expectativa de vida mais restrita?

**PROFESSORA:** A mãe tomou uma postura de viver com o filho... Então, quando ela estava com ele, é como se tivesse cinco anos de idade. Ela fazia tudo, vivia intensamente. **O pai demonstrava um sentimento de tristeza muito grande...** Ele olhava pra ele, tratava com

muito carinho, mas você via uma tristeza. Era uma coisa que eles não conseguiam falar. Isso tudo foi dito pelas especialistas e também teve uma psicóloga pública porque eles brigavam pela guarda do Rafael e ela veio fazer uma entrevista comigo e eu falei pra ela que ele tinha tão pouco tempo de vida, então pra que ficar brigando. Deviam ter a guarda compartilhada, não só pra um ou pra outro, vai vivendo assim. Isso ela levou para os pais e eles desistiram, fizeram a guarda compartilhada. Então segunda, terça, quarta, quinta Rafael ficava com um, sexta, sábado, domingo ficava com outro, depois na semana seguinte invertia, pediam autorização pra viajar com um, com outro e aproveitavam o máximo possível como Rafael porque só tinha mais alguns anos, né?

**PESQUISADORA:** E o seu sentimento enquanto professora diante disso?

**PROFESSORA:** Então, num primeiro momento eu sofri! Quando eu soube de tudo isso, conhecendo Rafael e vendo seus avanços... Lembro que teve um dia que fizemos um passeio de dia inteiro e ele ficou colado em mim e teve uma crise, estava comigo e eu me senti mãe dele... Eu sofri... E não conseguia pensar como, porque que uma criança tão inocente, tão linda, tão cheia de vontade, pudesse estar passando por aquilo, mas é uma coisa que eu não podia mudar e eu também tinha que viver o meu máximo com ele. Foi uma das coisas que me fez sofrer quando eu saí da escola, porque ele estava indo muitíssimo bem... É uma coisa que a gente tem que aprender a viver, né? Tem que dar continuidade e é difícil.

**PESQUISADORA:** Com certeza é bem difícil! E o papel da direção e da coordenação de uma escola que abre suas portas para a questão da inclusão?

**PROFESSORA:** A escola foi muito receptiva, não só porque receberam o Rafael, mas havia outras crianças que chegaram com diferentes características e inclusões. Sempre muito aberta, muito sincera também. Tinha momento em que diziam: “a escola não tem infraestrutura... A gente recebe, mas não tem infraestrutura pra poder levar o seu filho, criança com oxigênio, cadeira de rodas, que só movimentava a cabeça e tinham várias crises, várias situações...”. E pediam pra família: “a gente acolhe, vai trazer seu filho pra dentro da escola, mas a gente precisa de ajuda” e a família mandava até terapeutas e enfermeiras às vezes... Às vezes, não passavam nem o período escolar todo, ficavam duas horas, uma hora, porque queriam só aquele convívio social, que fazia com que a criança, em estado muitas vezes vegetativo, físico, mas que estava olhando ali e respondia às expectativas médicas, por conta de um

convívio social. Teve tanto apoio da escola quanto da família. A escola foi sempre muito aberta. A gente fica meio sem jeito, sem saber o que fazer nas situações, o que responder, porque, às vezes o pai perguntava uma coisa... Como uma atividade que eu não mandei pro Rafael e me perguntaram por que não tinha mandado pra ele e sim outra diferente. Eu falei: “a atividade do Rafael vai ser disparadora para a resposta dos outros, porque não faz o menor sentido ele levar”. E o pai falava assim: “isso é exclusão!”. E eu e a escola dizíamos: “não é...”. **A gente, na verdade, não sabia que tipo de resposta dar exatamente para os pais, porque é muito específico e você não está preparada para aquilo.** É difícil explicar que ela não está aprendendo porque tem um conjunto ali de situações dela que não permitem, mas que você como não é médico e diante de sua percepção pedagógica, não consegue alinhar ainda, porque a gente não tem esse embasamento teórico da neurociência pra estar respondendo. Então você vai jogando, fazendo o seu dia a dia e esse jogo de cintura vai dando coerência pra aquilo que vai acontecendo e você vai buscando por fontes, por estudos, onde você pode adequar melhor. É como numa sondagem onde você consegue explicitar porque que a criança está pensando daquele jeito... Com essa parte da inclusão ainda fica um pouco... As perguntas ficam um pouco no ar. Você não consegue embasar.

**PESQUISADORA:** Você sente que esse “ficar no ar” também fica para a direção e para a coordenação da escola?

**PROFESSORA:** Fica, fica! Porque nem sempre você vai conseguir responder como você responderia para o desenvolvimento de outra criança. Foge um pouco dos trâmites, né? **Essa é a impressão que eu tenho: apesar da escola estar aberta e, às vezes, nem sempre ter uma estrutura, é complicado porque é uma peculiaridade. Pra cada uma, você tem que ter uma resposta, pra um autista, para um paraplégico...**

**PESQUISADORA:** Entendi... Professora, eu te agradeço muito pela participação e com certeza você colaborou com um material riquíssimo que vai gerar muita pesquisa da minha parte, para formatar minha dissertação. Te agradeço de coração!!!!

**PROFESSORA:** Espero ter ajudado e eu é que agradeço pela oportunidade!

### ANEXO III: FORMAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

#### PRÉ-INDICADORES

1. Sou casada, tenho 36 anos e não tenho filhos por enquanto. Pretendo ter pelo menos um.
2. Eu fui para a Educação Fundamental com seis anos de idade, eu nasci no meio do ano, então as escolas não me aceitavam. Não era qualquer escola que me aceitava, só com sete anos completos e eu não tinha. Então a minha mãe me colocou em uma escola Islâmica, que foi uma das próximas a minha casa que me aceitou.
3. **Desde bem pequenininha, eu brincava de escolinha: tinha lousa, tudo, e era uma das brincadeiras que eu mais gostava na infância.**
4. Então, um dia eu cheguei e fiquei muito triste, porque ela (a professora que lecionava para a entrevistada) me deu zero na prova. Eu cheguei em casa e falei assim: “Mãe, eu preciso ser professora”. Aí, minha mãe falou: “Por quê?”. **Eu falei: “Porque eu preciso tirar a Carla, porque ela dá muuuito medo”.**
5. Então, eu mudei de colégio e conheci a Fernanda (nome fictício), que era uma japonesinha. Eu era uma boa aluna, porque eu saí dessa escola, que era particular e fui para uma escola pública. Então, eu era uma boa aluna. E **a professora me elogiava muito**, só que eu não estava acostumada, né?
6. Um dia, ela colocou no papel: **“O que você quer ser, quando crescer?”. Desenhe. Eu fiz uma lousa, fiz as crianças, ela saiu mostrando pela escola inteeeeeira, ela ficou, assim, encantada! Olha o que essa menininha quer ser quando crescer! Olha que lindo! E aquilo foi me dando uma motivação, que eu estudava maaais ainda.**
7. E eu lembro que, na sexta série, eu tive uma professora muuuito agradável, mas eu me lembro de que eu decorei o livro inteirinho. Eu falava assim “Protozoários, página 46 não sei o quê”. A capa era dos seres vivos e tinha um besouro.
8. Ai, quando eu saí, eu terminei a oitava série, eu decidi que eu queria fazer Magistério. Daí, meu pai falou: “Tá bom, você vai estudar de manhã e vamos procurar um colégio”. Eu fui estudar no M. A., que tinha um bom Magistério... Eu me realizei, eu me descobri como aluna, sempre li muito, estudei muito, compartilhei muito... Foi nesse período que eu afluí.
9. Ela (a professora Carla, a primeira professora da entrevistada) falou: “Ah, e você escolheu ser professora?” Eu falei: “Eu escolhi”. E ela “Por quê”? E, aí, com esse meu jeito espontâneo de ser, eu respondi: “Porque eu não gostava do jeito que você tratava os alunos da sala. **Então, na minha cabeça, se eu me tornar uma professora, eu vou olhar para os meus alunos e não vou gritar com eles. Não vou usar caneta vermelha!**”
10. Meu pai falou: “Por que você não vai conhecer outras áreas?”. E eu fui, saí por aí, trabalhei na área jurídica, trabalhei na área de marketing. Daí, eu falei “Pai, não tem jeito, vou fazer faculdade de Pedagogia”. Comecei a fazer faculdade de Pedagogia. Daí, eu me realizei, mas eu decidi ser professora mesmo, aos seis anos de idade.
11. Ser professora é... maravilhoso, é a minha vida !
12. Se pudesse voltar no tempo e pensar, novamente, na escolha profissional, **seria o**

**Magistério de novo. Não tenho dúvida: é algo que me realiza muito.**

13. **Minha primeira** professora, a do primeiro ano, se chamava Carla e ela era **muuuuuito brava**. Ela **gritava muito** e a sala era uma sala que pegava fogo.
14. Ela gritava muito e **o que me marcou foi a caneta vermelha...**
15. Eu **tinha muiiito medo da professora gritar**, da professora ficar olhando para mim... Ah, tá errado, tá errado.
16. Eu **fiquei tão traumatizada com a Carla, que eu tinha muito medo de falar com os professores** e, raramente, eu expunha uma dúvida. Então, estudava muito em casa. Se eu tinha dúvida, o que minha mãe podia me ajudar, ela me ajudava; senão, eu ia ficar pedindo para as colegas, sabe?
17. **Nessa época, quando eu tinha essa professora que era brava, eu me lembro de um colega que tinha uma dificuldade bem expressiva:** o Ricardo. Eu nunca me esqueci dele, porque a professora gritava, gritava com ele o tempo todo. Ele era uma criança que andava pela sala, ele não ficava quieto de jeito nenhum. Então, ele não sentava, não tinha uma concentração... A professora gritava, batia a régua na lousa, na cadeira, ela estava extremamente, assim, estressada, sempre gritando, sempre apontando: “Você fez errado!”.
18. Aquelas alunas que eram mais preparadas, que faziam na lousa, eram sempre as mesmas que faziam cópias na lousa, que levavam estímulo para fazer cópia na lousa, eram as mesmas que levavam o caderno e ela, a professora, começava a corrigir. **E eu não fazia parte desse hall de meninas boas.**
19. **Nunca a professora olhou para o Ricardo de uma maneira carinhosa ou trouxe o Ricardo para perto dela, porque acho que era isso que ele precisava.**
20. Eu lembro que a delegada de ensino foi uma das professoras da escola que eu estudei, na rede pública. E ela falou para mim que não tinha condição de me arrumar uma sala porque eu era muito nova. Eu fiquei arrasada.
21. Falei: “Poxa, eu estudei, eu me empenhei, agora essa mulher que era uma professora que eu conhecia, que agora era delegada, vem me falar que eu não podia assumir uma sala porque eu era muito nova, por quê?”
22. Fiz o Magistério, me formei muito cedo...
23. **No Magistério, eu aprendi a prática, como você elabora um plano de aula, que tipo de estratégia, era uma receita,** você ia lá e a professora explicava, só que tinha uma coisa bacana tinha muita pesquisa de campo. Então, a gente ia pra escola, ia pra sala de aula, a gente ia aplicar o nosso planejamento.
24. Eu tinha 17 anos, quando me formei professora.
25. Daí, eu falei “Pai, não tem jeito, vou fazer faculdade de Pedagogia”!
26. Fiz Psicopedagogia e Arte Terapia.
27. **É... O que faltou no Magistério e na graduação foram essas reflexões, mais pesquisas de campo** que permitissem vivenciar mais essas situações e se falar mais. Embora eu acredite que na época não era o foco nem na faculdade nem no magistério, mas era uma coisa que era previsível essa questão. Refletir mais, oportunizar reflexões porque **o professor tem que ser crítico e reflexivo e muitas vezes os professores trazem um embasamento teórico muito em cima do ideal e quando vai pra prática percebe que o ideal não é o perfeito, não é aquilo que se**

**vive.** Então, é exatamente isso: experimentar mais dessa prática que não trouxeram tanto. **A gente até foi na APAE, na AACD, na Instituição Padre Chico, a gente foi ver, mas experimentar, falar sobre, não foi dito.** Eu fui lá e vi como as crianças da APAE eram tratadas; fiz uma entrevista com o diretor da época, pra saber como era feito o trabalho, mas era muito distante. Eu **não vivi** pra poder fazer questões adequadas educativas. **Eu ouvi como era o trabalho e isso não te permite experimentar e levantar as suas hipóteses, porque você precisa viver, né?**

28. Nos estágios que eu fui fazer no Magistério eu **entrei em uma escola de Educação Infantil.**
29. Entrei no P. e trabalhava na área jurídica. Diretamente com o Diretor. Ele disse: “Então, faça Pedagogia que, quando você estiver preparada, a gente faz a transferência para o Jardim da Infância”. Mas eu precisava saber se a diretora lá ia me aceitar, eu me preocupava muito com essa coisa do perfil porque, às vezes, se você não tem perfil, você vai sofrer. Fiz o estágio fui convidada e trabalhei nessa primeira escola...
30. Era uma **escola particular... Os estágios eu fiz em rede pública, todos, e eu busquei uma escola de cada zona de São Paulo.** Fiz na zona sul, zona leste, zona oeste e norte. Eu fiz em cada uma e deu muito trabalho conseguir estágio assim, mas eu queira.
31. Eu aproveitava as minhas férias do trabalho que eu tirava no período letivo de escola para conhecer cada região, se era igual ou não, qual era a diferença, mesmo porque todo o meu **trabalho de conclusão de curso era sobre a interação motivadora entre educador e educando. Então eu queria saber se existia uma diferença...** Eu vi, eu fiquei numa escola modelo chamada C.R. que ficava na zona Sul, que era maravilhosa e uma na oeste, aqui perto da Raposo, não lembro o nome da escola, que também era muito boa só que os alunos eram da pesada. Então deu pra aprender bastante.
32. Nos estágios não notei casos de inclusão que fossem assim, evidentes, não.
33. Quando eu comecei na escola P. (abreviação do nome da escola, omitido por questão ética) eu trabalhei na área jurídica. Quando eu terminei a faculdade eu fui transferida e fiquei um ano como professora adjunta, mas atuando em uma sala de aula junto com outra professora depois eu assumi sala e fiquei.
34. Fiz um estágio numa escola pública, dando aula de reforço como estagiária, mas como professora titular não.
35. Eu tive alguns pacientes na época, eu trabalhei um ano na clínica.
36. Antes de entrar na profissão eu cliquei. Trabalhava meio período na escola e meio período na clínica de Arte Terapia, mas não dava para conciliar, porque você faz muito relatório com os pacientes.
37. Eu vou fazendo cursos, vai pintando na sala de aula, **vou percebendo que eu preciso melhorar em algumas coisas, vou buscar bibliografias, estudo, faço curso.**
38. **Essa minha busca por atualização é por uma questão minha mesmo e não por uma cobrança do lugar que trabalho.**
39. E, se a direção de onde eu trabalho também notar que eu preciso me aprimorar, ela fala e eu vou atrás. Eu sempre vejo isso como um ponto super positivo, que

enriquece. Eu adoro! (risos).

40. Minha carga horária é de cinco horas agora, neste exato momento. E é só na escola de educação infantil.
41. Eu acredito na linha pedagógica Construtivista. Na minha concepção, o Construtivismo, no âmbito escolar, é um estudo teórico que trata do desenvolvimento do pensamento da criança, pressupondo que o conhecimento se concretiza pelas ações concomitantes entre o indivíduo e o meio. Ou seja, a vivência com o meio, com o outro propicia estímulos que constroem, organizam e elaboram o conhecimento próprio.
42. Nos estágios, eu fui percebendo que **o segredo do estudante estava na Educação Infantil**, que se a gente fizesse um bom trabalho, mostrasse para a criança uma boa postura, incentivasse o máximo que a gente pudesse nessa faixa etária, nós teríamos um leque de estudantes assim maravilhoso. Então, sempre acreditei nisso.
43. Sempre trabalhei com Educação Infantil. Eu tive lá o G6, que equivale ao primeiro ano, mas de Educação Fundamental, 1º ao 4º ano, só no estágio.
44. **Eu acho que a Educação Infantil é muuuuuuito importante para a criança, porque é onde ela se insere na primeira sociedade dela.** E é aonde a gente oportuniza o olhar dessa criança, o aprimoramento das habilidades motoras, o conversar com o outro, o diálogo com o outro.
45. **Acho que prepara a criança, ela fica mais atenta, mais espontânea, ela vai se abrindo cada vez mais, então, eu acho isso muito importante e é o que eu não tive.** Então, a criança elabora esse movimento dela na sociedade, ela consegue interagir, ela consegue entender, trazer uma fundamentação teórica mesmo, ela propicia uma série de aprimoramentos da criança, com a questão cognitiva, motora, e ela relacionar... O que eu não tive, eu fiquei muito tempo presa e com medo de situações porque eu não tive essa vivência.
46. **Na minha época do Magistério não havia nenhuma orientação específica, nenhuma disciplina que falasse sobre crianças com dificuldade de aprendizagem. Nem na graduação eu tive isso!** Ninguém falou em inclusão ou em algo parecido. Na faculdade, ninguém falava disso. Não tinha nenhum trabalho, nenhuma apresentação de texto ou bibliografia sobre esse assunto. A inclusão, a possibilidade da inclusão, só se falava para aqueles que queriam trabalhar em lugares especiais, como a APAE, a Instituição Padre Chico... A gente chegou, sim, a ir nesses lugares, tem um lugar, ali no Ibirapuera, que tem os paraplégicos que jogam futebol, cegos que jogam futebol, também. Nós íamos para ver como era a vida dessas pessoas, como era o dia a dia, conversar, fazer entrevistas com elas, mas como trabalhar isso na sala de aula, fazer uma educação inclusiva, especificamente não se falava não.
47. Estudei psicopedagogia porque trata da aprendizagem. Então, para eu aprofundar mais ainda aquilo que eu tinha visto na faculdade, porque, na faculdade, você pega muitos temas e acaba trabalhando as especificidades só os alunos que têm interesse nelas. Por conta disso, eu achava que eu precisava me aprimorar e fui atrás da psicopedagogia. E, a Arte Terapia, eu estudei porque, quando eu estava fazendo a psicopedagogia, eu vi como um elemento do olhar, de observação maior. **Então, eu acho que a gente sempre encontra, no nosso grupo de crianças, aquela que é mais desatenta, aquela que precisa de um toque a mais.** E a Arte Terapia traz isso, embora ela não seja voltada para a educação, exclusivamente. Mas, ela te traz

uma preparação, a do não julgar, de você trazer esse ser para perto de você e tentar entendê-lo e ter os recursos dos diagnósticos, que ajudam e você consegue trabalhar melhor com as crianças maiores.

48. **A Educação Inclusiva, ela é muito nova, embora seja uma coisa que se fale há muito tempo. Mas eu experimentei isso mais concretamente depois de alguns anos lecionando. Ela é mais fácil do que eu imaginava.**
49. Trabalhei com alguns casos de inclusão.
50. Bom, teve o caso do Rafael (nome fictício)... meu primeiro caso com inclusão. Eu o recebi com quatro anos e os pais tinham recebido um diagnóstico no final do ano anterior dizendo que ele era autista e que tinha esclerose tuberosa, que é uma doença degenerativa do sistema nervoso. **E, no primeiro momento, eu tive muito medo. Eu falei “como é que vou dar aula para essa criança? Como é que vai ser junto com as outras crianças?”** Então eu marquei uma entrevista com as terapeutas dele, ele tinha uma fono, psicóloga e psicomotricista, e junto elas foram falando um pouquinho dele, elas também estavam com ele há pouquíssimo tempo, por conta do recente diagnóstico que a família tinha recebido. Então, a gente foi trocando. Quando ele foi para a sala de aula, **quando eu recebi a sala, a primeira postura que eu tive foi do acolhimento em relação a ele, mas de muita proteção. E as crianças tinham também, eu passei isso para as crianças, então elas protegem o Rafael e o tempo todo elas faziam as coisas pelo Rafael.**
51. Até então ele tinha como diagnóstico ser epilético... Então, ele era tratado normalmente. Normalmente, não. Mas o trabalho que era feito pelas professoras era como ele era, considerando que ele tinha um atraso, que ele não conseguia acompanhar, mas não era uma coisa muito clara. Só quando ele veio pra minha sala é que os pais tiveram o diagnóstico e, então, deu pra fazer um trabalho mais efetivo. **Ele nunca tinha se relacionado com criança nenhuma.** Ele veio se relacionar com as crianças no G5.
52. Eu tive um aluno, ele não tinha concentração nenhuma, não dava conta e dava muito trabalho, porque não se interessava por nada e queria ficar só brincando, brincando, brincando... Ele tinha até um atraso na fala. A gente chamava a mãe pra conversar e pedia pra ela ir até a fono, mas ela não levava.
53. Na minha prática pedagógica com os casos de inclusão os resultados foram, a meu ver, satisfatórios. Eu fiquei surpresa, porque eu tinha estabelecido uma meta e, depois, vi que eu estabeleci uma meta para uma coisa que eu não tinha vivência.
54. **Os outros pais não aceitam, não estão preparados. Então, eu também tive que fazer um trabalho na sala de aula pra fazer com que os pais entendessem a condição única de cada criança** e, também, para que convidassem ele para brincar com seus filhos, porque ele brincava.
55. Quando a gente traçou, no começo, eu tinha uma ideia do que iria trabalhar... Estava mais preocupada com a parte pedagógica, se ele ia aprender as letras, reconhecer o nome dos amigos, do que com essa questão social dele, que foi a última coisa que eu pensei!
56. **E precisava pensar no relacionamento dele, pois ele não se relaciona com ninguém. Eu pensei: “se ele não se relaciona com ninguém como é que eu vou ensinar alguma coisa pra ele?”**
57. Primeiro, no começo, que a gente nunca sabe o que vai acontecer na nossa vida e

aquela família foi muito abençoada porque essas crianças trazem pra gente uma vivência boa muito grande. A simplicidade com que eles olham pra vidinha deles e o que eles falam pra você é tamanha que, às vezes, a gente fica em busca de coisas que não tem necessidade nenhuma. **Eu aprendi muito como o Rafael. Aprendi que a gente tem que olhar pro outro sem julgamento, sem medo porque, no começo, eu tive muito medo:** “como é que eu vou dar conta disso, daquilo... Eu vou ter que buscar muito livro pra isso, muitos textos...”. As terapeutas falavam: “não precisa se armar de palavras e textos... Vive”. Eu olhava pra elas e pensava comigo: “Hã, hã: vive... Eu estou lá com um monte de criança junto com essa criança e como é que eu vou fazer”?

58. Elas tinham razão... Porque a gente acaba sabendo quando e como e, aí, você vai buscando bibliografias para aquilo que realmente, de fato, você necessita. Eu fiquei muito feliz, porque era uma coisa que me deu muito medo, mas eu fui. **Não sou uma pessoa que desiste, não!** Eu vou embora. Se estiver indo pelo caminho errado, vou perceber ou alguém vai me falar. **Mas foi gratificante!** Ele será meu filhote pra sempre... E a gente enxerga isso de uma maneira diferente. **Hoje, quando eu olho pra uma criança de inclusão, eu olho com aquele olhar de “ela é super capaz, ela consegue, ela vai ser tratada igual às outras pessoas, com as mesmas condições”.** Claro que a gente sabe que terá as dificuldades dela e que teremos que superar elas, aprimorar suas habilidades, que foi o que aconteceu com o Rafael.
59. Eu acho que negativo é mesmo a falta de preparo dos adultos, da preocupação de olhar e dizer assim: “ah, coitada”. É ainda essa cultura de que ter uma inclusão na sala é um empecilho, porque não é. **Os adultos precisam se preparar, mesmo quem te dirige, que, às vezes, dizem: “deixa de fazer isso ou aquilo”. É uma questão de construção.**
60. É uma coisa pra todos, pois você desenvolve um trabalho que nem sempre o outro sabe o que está acontecendo e têm ações que acabam minimizando o valor das crianças. Acho que esse é o ponto negativo. Todo mundo tem que trabalhar em conjunto, saber o que acontece. Mas eu não culpo, viu Suzy? Porque cada um sabe o que acontece quando recebe, até porque não sabe o processo. É preciso mudar, então, essa cultura.
61. Eu conheço pessoas que são formadas nessa área da inclusão, que tentam fazer um bom trabalho, mas por conta da equipe, que não está preparada, se torna um trabalho difícil.
62. **Acho que a sociedade precisa olhar com mais carinho e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, muito desafiador e, como te falei, a gente nunca sabe o dia de amanhã.** Hoje, a gente tem um na sala, amanhã pode ter cinco, e aí? A gente precisa melhorar essa cultura, aprimorar, fazer um trabalho para que todos tenham essa visão, não julguem, parem e olhem e tratem como igual. **É isso que eles querem... Ser tratados como iguais.**
63. Eu não tenho conhecimento de ter pegado uma lei pra ler, não... Mas de ouvir alguém falando e reproduzindo de seu jeito, com sua interpretação, já tive as próprias especialistas do Rafael e a própria psicóloga da escola onde eu trabalhei. Mas de pegar a lei, ler, saber do que se trata, o que ela fundamenta, não.
64. Nessa situação que eu vivi, com a inclusão, eu conhecia o Projeto Político Pedagógico da escola. E esse projeto não fazia nenhum comentário específico sobre a questão da inclusão.

65. **No primeiro momento, eu tive muito medo.**

66. Então, eu marquei uma entrevista com as terapeutas dele – ele tem fono, psicóloga e psicomotricista – e, juntas, elas foram falando um pouquinho dele, elas também estavam com ele há pouquíssimo tempo, por conta do recente diagnóstico que a família recebeu. Então, a gente foi trocando. Quando ele foi para a sala de aula, **quando eu recebi a sala, a primeira postura que eu tive foi de acolhimento em relação a ele, de muita proteção. E as crianças tinham, também. Eu passei isso para as crianças, então, elas protegiam o Rafael (nome fictício) e o tempo todo elas faziam coisas pelo Rafael.**

67. Com pouquíssimo tempo, eu fui percebendo que ele foi ficando folgado (risos).

68. Ficava desligado, deixava de fazer, não prestava atenção e **eu mudei a minha postura. Eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, tratando ele como eu tratava as outras crianças:** ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche... E, até uma vez, que ele não obedeceu, e eu falei: “Que pena Rafael, você perdeu o direito”. A Sala inteira parou e olhou para mim e eu pensei: “Como assim, ele perdeu o direito? Ele não pode perder o direito”. Mas ele pode sim: ele fez uma coisa que não foi legal, não cumpriu o combinado e, então, ele perdeu o direito sim! **A turma passou a tratá-lo naturalmente e, aí, ficou mais fácil, porque se eu quero inseri-lo, eu não tenho que tratá-lo com proteção e, sim, tratar igual** e, aí, ele vai mostrando...

69. Ele não pegava no lápis! Eu fui incentivando para que ele pegasse no lápis, ele aprendeu muito rápido e a família foi percebendo isso e as terapeutas também. E ele se colocava na terceira pessoa “O Rafael quer tomar água” e eu dizia “Quem é Rafael?” E ele não respondia, foi um tempo até ele aprender que Rafael era ele. Eu dizia: “eu, eu quero tomar água!”. E ele: “Mas eu não sei”. E eu falava “Sabe sim! Vamos lá que eu te ensino”. Então, assim, no primeiro momento, eu fiquei com muito medo, e quando eu recebi a criança, eu tratei ela com proteção. Ela precisa ser protegida e, logo em seguida, eu percebi que não! Então, foi muito mais fácil de lidar, ele tinha as especificidades dele, tinha dia que ele vinha com muito sono, tinha dia que ele estava bastante agressivo, mas isso a gente tratava ali, no momento, cuidava, perguntava, e logo voltava à rotina. Mas ficou muito mais fácil, muito mais fácil.

70. Tinham atividades que eram parecidas, ou iguais, porque davam pra ele fazer, mas **tinham atividades que não, porque ele não acompanhava o grupo cognitivamente,** porque tinha outro ritmo. Então a atividade dele era muito mais lúdica: primeiro, porque ele, por ser um autista, vivia num mundo dele e eu tinha, então, que inserir as crianças na vida dele. O trabalho era muita brincadeira, roda, sempre com o outro. As atividades de registro, nem sempre ele fazia, mas, quando fazia, era mais uma entrevista: “Rafael, qual é a forma geométrica?” “Qual é o nome dessa figura?” Tinha que ser muito direta a resposta, para sim ou não, este ou aquele, ou uma resposta exata, porque senão ele não dava conta.

71. O que a gente priorizou, as terapeutas e eu? Que a gente ia trabalhar a questão social, fazendo com que ele se relacionasse e olhasse para o outro e tivesse muitas oportunidades de brincadeiras. As intervenções eram assim “quantas crianças faltaram hoje?”. E as crianças respondiam e ele prestava atenção mesmo de observação. Saber se ele estava atento àquilo que eu estava dizendo por que, na sala de aula, no início, eu era a única pessoa com a qual ele se relacionava, a única! Ele não se relacionava com as minhas auxiliares e nem com as crianças. Com o tempo,

eu ia delegando. Um dia, ele percebeu que o Bernardo (nome fictício) não estava na classe: “Cadê o Bernardo?”. Daí, eu: “O Bernardo saiu...” “Onde ele foi?” “Quando ele voltar, você pergunta pra ele”. Porque era um meio de fazer com que ele conversasse com o outro. E o Bernardo aparecia e ele olhava – era muito engraçadinho – ele olhava, assim, parecendo um lourinho, um papagaio de um lado e de outro e ele chegava perto do Bernardo e dizia: “onde você estava?”. E saía, não esperava para ouvir. Mas, aos poucos, a gente foi conseguindo fazer com que ele percebesse as crianças, percebesse a falta das crianças, percebesse os pequenos grupos. Ele adorava jogar... “Então, você vai jogar com esse grupo”. Então, a gente faz aquele jogo, determina qual é o jogo e faz as jogadas com as mesmas crianças. Quando eu mudava, propositalmente a turma dele, ele falava: “mas não é esse, não é esse amigo, era a Laís (nome fictício)”. Eu queria saber se ele estava prestando atenção e ele sempre estava muito atento, só não se colocava como os outros... Mas, aos poucos, ele foi se colocando.

72. Aí, eu descobri que ele adorava animais (mamutes). Então, eu fiz um trabalho com o abecedário com a turma para ampliação do repertório e ele pesquisou sobre um animal e fez a conferência e expôs o que tinha pesquisado junto com a família e ele ficou muito feliz.
73. A escola chamava os pais frequentemente, para dar um parecer sobre o desenvolvimento cognitivo dele e não entendia porque ele ficava muito tempo parado, olhando pra um lugar, não prestava atenção, não interagia. Quando era menorzinho, nem a professora conseguia a atenção dele, e ele andava pela sala, fazia muitos movimentos repetitivos num mesmo lugar, estava sempre “aluado”, sempre fora do contexto. Então, sempre a família era chamada. A escola filmava, mostrava para os pais: “olha só como ele fica: ele não demonstra sofrimento, não demonstra alegria, não tem nenhuma expressão”.
74. Lá no G5, com o diagnóstico, conseguimos mostrar pra ele: “olha como é cara de feliz”, levávamos ele para o espelho, mostrávamos a cara de feliz, de triste, até ele começar a fazer essas expressões: “Eu estou bravo!”. Eu perguntava: “por que você está bravo?”. “Porque ele pegou meu mamute”. Então, ele já começava a verbalizar.
75. Primeiro, foi para o psicólogo. Aí, foi para uma neurologista e, depois, os próprios especialistas foram indicando outros especialistas.
76. **Quando eu passei a vivenciar e a ver resultados, principalmente com o Rafael, eu ficava mais incentivada a trabalhar e a buscar diferentes formas de fazer com que ele se relacionasse com o grupo.**
77. Então, eu fazia com que as coisas também acontecessem fora da escola de uma maneira bem sutil, nada forçado, mas as crianças começavam a querer convidar o Rafael. Eu tentava ajudar e isso me ajudava também... Eu conseguia que as crianças manifestassem esse interesse pelo Rafael e o dele por elas. O mais difícil era o Rafael por elas.
78. Quando eu saí, ele já estava pegando no lápis, reconhecendo o alfabeto, já reconhecia o nome dos amigos, já sabia escrever o nome dele no papel. Mas não conseguia responder perguntas de qualquer jeito. Tinha que ser tudo muito direto! Então, tinha um trabalho que tinha que ser só dele, mas o tratamento e a inclusão, eu acredito que foram feitos.
79. **A princípio, eu fazia um planejamento pra ele, mas percebi que isso não ajudava e eu estava, na verdade, fazendo exclusão. Depois, eu fazia um**

**planejamento geral pra todos e, de acordo com o que ele ia me respondendo, eu fazia as intervenções.** Em momentos do planejamento, vamos supor, as crianças iam fazer uma roda pra contar sobre o final de semana... O que eu quero garantir com isso? O aprimoramento da oralidade... Para ele, eu fazia perguntas específicas. No meu planejamento, eu fazia um link e fazia perguntas específicas pra ele.

80. No começo, eu fiz um planejamento específico, mas vi que não ia dar resultado. E ainda eu ia fazer diferenças, porque eu ia parar o grupo para fazer a atividade com ele e não era essa a proposta! A proposta era fazer com que ele se incluísse naquilo que já estava pronto ali. Então, eu fazia um planejamento só e o trazia pra ele. E, à medida que ele ia me respondendo, que ele ia avançando, eu ia fazendo as intervenções de acordo, porque como era uma coisa nova pra mim, eu não tinha ideia do que ele ia trazer. Depois, quando fui conhecendo ele melhor, eu já tinha aquele molejo de fazer uma previsão do que ele ia me responder, do que ia fazer.
81. na doença do **Rafael ele tinha crises** e, nessas crises, elas queimam os neurônios e tinham certas aprendizagens que ele esquecia. Então, era preciso retomar.
82. Ele tinha esclerose tuberosa, uma doença que não é reversível, é degenerativa. Ele tinha, como expectativa de vida, viver até os 20 anos de idade. Ele vai assim, aprendendo e vai chegar um momento em que ele vai regredindo nas aprendizagens que ele fez ao longo da vida. Nas crises, que são como um curto circuito no cérebro, que queima alguma coisa, ele deixa de aprender. Toda vez que ele tinha essas crises, a gente levava um tempo pra saber o que ele não conseguia aprender. **A gente tentava fazer com que ele tivesse essas crises cada vez mais espaçadas, com a medicação e nos esforçando para que ele não ficasse nervoso...** Então, ele ficava bem calminho ao longo do processo.
83. **Em um primeiro momento, eu sofri!** Quando eu soube de tudo isso, conhecendo Rafael e vendo seus avanços... **Lembro que teve um dia que fizemos um passeio de dia inteiro e ele ficou colado em mim e teve uma crise: estava comigo e eu me senti mãe dele... Eu sofri... E não conseguia pensar como, por que uma criança tão inocente, tão linda, tão cheia de vontade, pudesse estar passando por aquilo! Mas essa é uma coisa que eu não podia mudar e eu também tinha que viver o meu máximo com ele.** Foi uma das coisas que me fez sofrer, quando eu saí da escola, porque ele estava indo muitíssimo bem... É uma coisa que a gente tem que aprender a viver, né? Tem que dar continuidade... E é difícil.
84. Depois de trabalhar com o Rafael eu deixei de sentir medo, pois, como te falei, ter uma inclusão é mais fácil do que eu pensava, mas sempre é um desafio, porque tem as suas especificidades.
85. A escola foi muito receptiva, não só porque receberam o Rafael, mas porque havia outras crianças que chegavam com diferentes características e necessidades de inclusão. Sempre muito aberta e muito sincera também. Tinha momentos em que diziam: “a escola não tem infraestrutura...” “A gente recebe, mas não tem infraestrutura pra poder levar o seu filho, uma criança que precisa de oxigênio, de cadeira de rodas, que só movimenta a cabeça”. E tinham várias crises, várias situações complicadas... E pediam pra família: “a gente acolhe, você vai poder trazer seu filho pra escola, mas a gente precisa de ajuda!”. E a família mandava, às vezes, até terapeutas e enfermeiras! Mas elas, as famílias, às vezes, não passavam nem o período escolar todo: ficavam uma hora, duas horas, porque queriam só aquele convívio social, que fazia com que crianças, em estado muitas vezes vegetativo, físico, mas que estava olhando ali, na escola, respondessem às

expectativas médicas, por conta de um convívio social.

86. A gente, na verdade, não sabia que tipo de resposta dar exatamente para os pais, porque é muito específico e você não está preparada para aquilo. É difícil explicar que o filho não está aprendendo porque tem um conjunto ali, de situações dele, que não permitem, mas que você, como não é médico e diante de sua percepção pedagógica, não consegue alinhar ainda, porque a gente não tem esse embasamento teórico da neurociência pra estar respondendo. Então, você vai jogando, vai fazendo o seu dia a dia e esse jogo de cintura vai dando coerência pra aquilo que vai acontecendo e você vai buscando outras fontes, outros estudos, onde você pode se situar, se adequar melhor.
87. **Essa é a impressão que eu tenho, apesar de a escola estar aberta e, às vezes, de nem sempre contar com uma estrutura: é complicado, porque é uma peculiaridade. Para cada uma, você tem que ter uma resposta: para um autista, para um paraplégico...**
88. **A família é fundamental! A família é fundamental!** Embora o Rafael tivesse pais separados, eles eram pais muito interessados, pais que, se você dissesse: “olha, preciso que o Rafael faça tal coisa”, eles faziam e não questionavam. Mas queriam saber os porquês, como funcionava, pra eles também estenderem isso pra suas casas. Por isso é que a gente compartilhava muito... Então, eu elaborava um jogo com o Rafael, jogava com ele e, quando ia mudar de jogo, mandava esse antigo pra casa.
89. A mãe tomou uma postura de viver com o filho... Então, quando ela estava com ele, é como se ela tivesse cinco anos de idade. Ela fazia tudo, vive intensamente. **O pai demonstrava um sentimento de tristeza muito grande...** Ele olhava pra ele, tratava com muito carinho, mas você via uma tristeza. Era uma coisa que eles não conseguiam falar... Isso tudo foi dito pelas especialistas e, também, teve uma psicóloga pública, porque eles brigavam pela guarda do Rafael. E ela, essa psicóloga, veio fazer uma entrevista comigo e eu falei pra ela que ele tinha tão pouco tempo de vida que não valia a pena eles ficarem brigando. Deviam ter guarda compartilhada, não só com um ou com o outro e que seria bom se ele fosse vivendo assim, ora com um ora com o outro. Isso foi levado por ela para os pais e eles desistiram de brigar e fizeram a guarda compartilhada. Então, segunda, terça, quarta e quinta o Rafael ficava com um; sexta, sábado e domingo ele ficava com o outro. Depois, na semana seguinte, inverte. Ele precisam, cada um dos pais, pedir autorização pra viajar com ele e aproveitam o máximo possível, porque o Rafael só tem mais quinze anos, né...?

## ANEXO IV: FORMAÇÃO DOS INDICADORES

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1. Sou casada e tenho X anos de idade. Não tenho filhos, por enquanto. Pretendo ter pelo menos um.</p> <p>2. Eu fui para a Educação Fundamental com seis anos de idade, eu nasci no meio do ano, então as escolas não me aceitavam. Não era qualquer escola que me aceitava, só com sete anos completos e eu não tinha. Então a minha mãe me colocou em uma escola Islâmica, que foi uma das próximas a minha casa que me aceitou.</p> <p>22. Fiz o Magistério, me formei muito cedo...</p> <p>24. Eu tinha 17 anos, quando me formei professora.</p> <p>25. [...] vou fazer faculdade de Pedagogia!</p> <p>26. Fiz Psicopedagogia e Arte Terapia.</p>	<p>1. Apresentação pessoal da professora e escolaridade.</p>
<p>3. <b>Desde bem pequenininha, eu brincava de escolinha: tinha lousa, tudo, e era uma das brincadeiras que eu mais gostava na infância.</b></p> <p>4. Então um dia eu cheguei e fiquei muito triste porque ela (a professora que lecionava para a entrevistada) me deu zero na prova. Eu cheguei em casa e falei assim: “Mãe, eu preciso ser professora” Aí, minha mãe falou: “Por quê?” Eu falei: “Porque eu preciso tirar a Carla, porque ela dá muuuito medo”.</p> <p>5. Então eu mudei de colégio e conheci a Fernanda (nome fictício), que era uma japonesinha. Eu era uma boa aluna, porque eu saí dessa escola, que era particular e fui para uma escola pública. Então, eu era uma boa aluna. E <b>a professora me elogiava muito</b>, só que eu não estava acostumada, né?</p> <p>6. Um dia, ela colocou no papel: “<b>O que você quer ser quando crescer?</b>”. <b>Desenhe. Eu fiz uma lousa, fiz as crianças, ela saiu mostrando pela escola inteeeeeira, ela ficou, assim, encantada!</b></p>	<p>2. Escolha da profissão docente permeada pela historicidade do sujeito, considerando afetividades, oportunidades e gosto pessoal.</p>

**Olha o que essa menina quer ser quando crescer! Olha que lindo! E aquilo foi me dando uma motivação, que eu estudava maaais ainda.**

7. E eu lembro que, na sexta série, eu tive uma professora muuuito agradável, mas eu me lembro de que eu decorei o livro inteirinho. Eu falava assim “Protozoários, página 46 não sei o quê”. A capa era dos seres vivos e tinha um besouro.

8. Aí, quando eu saí, eu terminei a oitava série, eu decidi que eu queria fazer Magistério. Daí, meu pai falou: “Tá bom, você vai estudar de manhã e vamos procurar um colégio”. Eu fui estudar no M. A., que tinha um bom Magistério... Eu me realizei, eu me descobri como aluna, sempre li muito, estudei muito, compartilhei muito... Foi nesse período que eu aflorei.

9. Ela (a professora Carla, a primeira professora da entrevistada) falou: “Ah, e você escolheu ser professora?” Eu falei: “Eu escolhi”. E ela “Por quê”? E, aí, com esse meu jeito espontâneo de ser, eu respondi: “Porque eu não gostava do jeito que você tratava os alunos da sala. **Então, na minha cabeça, se eu me tornar uma professora, eu vou olhar para os meus alunos e não vou gritar com eles. Não vou usar caneta vermelha!**”.

10. Meu pai falou: “Por que você não vai conhecer outras áreas?”. E eu fui, saí por aí, trabalhei na área jurídica, trabalhei na área de marketing. Daí, eu falei “Pai, não tem jeito, vou fazer faculdade de Pedagogia”. Comecei a fazer faculdade de Pedagogia. Daí, eu me realizei, mas eu decidi ser professora mesmo, aos seis anos de idade.

**11. Ser professora é... maravilhoso, é a minha vida !**

12. Se pudesse voltar no tempo e pensar, novamente, na escolha profissional, **seria o Magistério de novo. Não tenho dúvida: é algo que me realiza muito.**

**13. Minha primeira professora,** a do

3. Revelação de situações que causaram

primeiro ano, se chamava Carla e ela era **muuuuuito brava**. Ela **gritava muito**, e a sala era uma sala que pegava fogo.

14. Ela gritava muito e **o que me marcou foi a caneta vermelha...**

15. Eu **tinha muiiito medo da professora gritar**, da professora ficar olhando para mim... Ah, tá errado, tá errado.

16. **Eu fiquei tão traumatizada com a Carla, que eu tinha muito medo de falar com os professores** e, raramente, eu expunha uma dúvida. Então, estudava muito em casa. Se eu tinha dúvida, o que minha mãe podia me ajudar, ela me ajudava; senão, eu ia ficar pedindo para as colegas, sabe?

17. **Nessa época, quando eu tinha essa professora que era brava, eu me lembro de um colega que tinha uma dificuldade bem expressiva:** o Ricardo. Eu nunca me esqueci dele, porque a professora gritava, gritava com ele o tempo todo. Ele era uma criança que andava pela sala, ele não ficava quieto de jeito nenhum. Então, ele não sentava, não tinha uma concentração... **A professora gritava, batia a régua na lousa, na cadeira, ela estava extremamente, assim, estressada, sempre gritando, sempre apontando: “Você fez errado!”.**

18. Aquelas alunas que eram mais preparadas, que faziam na lousa, eram sempre as mesmas que faziam cópias na lousa, que levavam estímulo para fazer cópia na lousa, eram as mesmas que levavam o caderno e ela, a professora, começava a corrigir. **E eu não fazia parte desse hall de meninas boas.**

19. **Nunca a professora olhou para o Ricardo de uma maneira carinhosa ou trouxe o Ricardo para perto dela, porque acho que era isso que ele precisava.**

20. Eu lembro que a delegada de ensino foi uma das professoras da escola que eu estudei, na rede pública. E ela falou para mim que não tinha condição de me

desconforto ao sujeito durante a vivência escolar, desde a infância até a formação acadêmica.

<p>arrumar uma sala porque eu era muito nova. Eu fiquei arrasada.</p> <p>21. Falei: “Poxa, eu estudei, eu me empenhei, agora essa mulher que era uma professora que eu conhecia, que agora era delegada, vem me falar que eu não podia assumir uma sala porque eu era muito nova, por quê?”.</p>	
<p>23. <b>No Magistério, eu aprendi a prática, como você elabora um plano de aula, que tipo de estratégia, era uma receita,</b> você ia lá e a professora explicava, só que tinha uma coisa bacana tinha muita pesquisa de campo. Então, a gente ia pra escola, ia pra sala de aula, a gente ia aplicar o nosso planejamento.</p> <p>27. <b>O que faltou no Magistério e na graduação foram essas reflexões, mais pesquisas de campo</b> que permitissem vivenciar mais essas situações e se falar mais. Embora eu acredite que na época não era o foco nem na faculdade nem no magistério, mas era uma coisa que era previsível essa questão. Refletir mais, oportunizar reflexões porque <b>o professor tem que ser crítico e reflexivo e muitas vezes os professores trazem um embasamento teórico muito em cima do ideal e quando vai pra prática, percebe que o ideal não é o perfeito, não é aquilo que se vive.</b> Então, é exatamente isso: experimentar mais dessa prática que não trouxeram tanto. A gente até foi na APAE, na AACD, na Instituição Padre Chico, a gente foi ver, mas experimentar, falar sobre, não foi dito. Eu fui lá e vi como as crianças da APAE eram tratadas; fiz uma entrevista com o diretor da época, pra saber como era feito o trabalho, mas era muito distante. Eu não vivi pra poder fazer questões adequadas educativas. <b>Eu ouvi como era o trabalho e isso não te permite experimentar e levantar as suas hipóteses, porque você precisa viver, né...</b></p> <p>28. Nos estágios que eu fui fazer no Magistério eu entrei em uma escola de Educação Infantil.</p>	<p>4. Estágios e experiências profissionais no decorrer da carreira como docente, assim como em outras áreas.</p>

29. Entrei no P. e trabalhava na área jurídica. Diretamente com o Diretor. Ele disse: “Então, faça Pedagogia que, quando você estiver preparada, a gente faz a transferência para o Jardim da Infância”. Mas eu precisava saber se a diretora lá ia me aceitar, eu me preocupava muito com essa coisa do perfil porque, às vezes, se você não tem perfil, você vai sofrer. Fiz o estágio fui convidada e trabalhei nessa primeira escola...

30. Era uma escola particular... Os estágios eu fiz em rede pública, todos! E eu busquei uma escola de cada zona de São Paulo. Fiz na zona sul, zona leste, zona oeste e norte. Eu fiz em cada uma e deu muito trabalho conseguir estágio assim, mas eu queira.

31. Eu aproveitava as minhas férias do trabalho que eu tirava no período letivo de escola para conhecer cada região, se era igual ou não, qual era a diferença, mesmo porque todo o **meu trabalho de conclusão de curso era sobre a interação motivadora entre educador e educando. Então, eu queria saber se existia uma diferença...** Eu vi, eu fiquei numa escola modelo chamada C.R. que ficava na zona Sul, que era maravilhosa e uma na oeste, aqui perto da Raposo, não lembro o nome da escola, que também era muito boa só que os alunos eram da pesada. Então deu pra aprender bastante.

32. Nos estágios não notei casos de inclusão que fossem assim, evidentes, não.

33. Quando eu comecei no P.(abreviação do nome da escola, omitido por questão ética) eu trabalhei na área jurídica. Quando eu terminei a faculdade eu fui transferida e fiquei um ano como professora adjunta, mas atuando em uma sala de aula junto com outra professora depois eu assumi sala e fiquei.

34. Fiz um estágio numa escola pública dando aula de reforço como estagiária, mas como professora titular não.

35. Eu tive alguns pacientes na época, eu trabalhei um ano na clínica.

<p>36. Antes de entrar na profissão eu cliniquei. Trabalhava meio período na escola e meio período na clínica de Arte Terapia, mas não dava para conciliar, porque você faz muito relatório com os pacientes.</p> <p>37. Eu vou fazendo cursos, vai pintando na sala de aula, <b>vou percebendo que eu preciso melhorar em algumas coisas, vou buscar bibliografias, estudo, faço curso.</b></p> <p>38. <b>Essa minha busca por atualização é por uma questão minha mesmo e não por uma cobrança do lugar que trabalho.</b></p>	
<p>42. Nos estágios, eu fui percebendo que <b>o segredo do estudante estava na Educação Infantil</b>, que se a gente fizesse um bom trabalho, mostrasse para a criança uma boa postura, incentivasse o máximo que a gente pudesse nessa faixa etária, nós teríamos um leque de estudantes assim maravilhoso. Então, sempre acreditei nisso.</p> <p>43. Sempre trabalhei com Educação Infantil. Eu tive lá o G6, que equivale ao primeiro ano, mas de Educação Fundamental, 1º ao 4º ano, só no estágio.</p> <p>44. <b>Eu acho que a Educação Infantil é muuuuuuito importante para a criança, porque é onde ela se insere na primeira sociedade dela.</b> E é aonde a gente oportuniza o olhar dessa criança, o aprimoramento das habilidades motoras, o conversar com o outro, o diálogo com o outro.</p> <p>45. <b>Acho que prepara a criança, ela fica mais atenta, mais espontânea, ela vai se abrindo cada vez mais, então, eu acho isso muito importante e é o que eu não tive.</b> Então, a criança elabora esse movimento dela na sociedade, ela consegue interagir, ela consegue entender, trazer uma fundamentação teórica mesmo, ela propicia uma série de aprimoramentos da criança, com a questão cognitiva, motora, e ela relacionar... O que eu não</p>	<p>5. Constituição da concepção de educação infantil no decorrer da formação profissional e na experiência acadêmica.</p>

<p>tive, eu fiquei muito tempo presa e com medo de situações porque eu não tive essa vivência.</p>	
<p>46. <b>Na minha época do Magistério não havia nenhuma orientação específica, nenhuma disciplina que falasse sobre crianças com dificuldade de aprendizagem. Nem na graduação eu tive isso!</b> Ninguém falou em inclusão ou em algo parecido. Na faculdade, ninguém falava disso. Não tinha nenhum trabalho, nenhuma apresentação de texto ou bibliografia sobre esse assunto. A inclusão, a possibilidade da inclusão, só se falava para aqueles que queriam trabalhar em lugares especiais, como a APAE, a Instituição Padre Chico... A gente chegou, sim, a ir nesses lugares, tem um lugar, ali no Ibirapuera, que tem os paraplégicos que jogam futebol, cegos que jogam futebol, também. Nós íamos para ver como era a vida dessas pessoas, como era o dia a dia, conversar, fazer entrevistas com elas, mas como trabalhar isso na sala de aula, fazer uma educação inclusiva, especificamente não se falava não.</p> <p>47. Estudei psicopedagogia porque trata da aprendizagem. Então, para eu aprofundar mais ainda aquilo que eu tinha visto na faculdade, porque, <b>na faculdade, você pega muitos temas e acaba trabalhando as especificidades só dos alunos que têm interesse nelas.</b> Por conta disso, <b>eu achava que eu precisava me aprimorar e fui atrás da psicopedagogia.</b> E, a Arte Terapia, eu estudei porque, quando eu estava fazendo a psicopedagogia, eu vi como um elemento do olhar, de observação maior. <b>Então, eu acho que a gente sempre encontra, no nosso grupo de crianças, aquela que é mais desatenta, aquela que precisa de um toque a mais.</b> E a Arte Terapia traz isso, embora ela não seja voltada para a educação, exclusivamente. Mas ela te traz uma preparação, a do não julgar, de você trazer esse ser para perto de você e tentar entendê-lo e ter os recursos dos diagnósticos, que ajudam e você consegue</p>	<p>6. Concepção quanto à Educação Inclusiva considerando a formação acadêmica, conhecimentos sobre especificidades legislativas e pedagógicas.</p>

trabalhar melhor com as crianças maiores.

48. **A Educação Inclusiva, ela é muito nova, embora seja uma coisa que se fale há muito tempo.** Mas eu experimentei isso mais concretamente depois de alguns anos lecionando. Ela é mais fácil do que eu imaginava.

49. Trabalhei com alguns casos de inclusão.

50. Bom, teve o caso do Rafael (nome fictício)... **meu primeiro caso com inclusão.** Eu o recebi com quatro anos e os pais tinham recebido um diagnóstico no final do ano anterior dizendo que **ele era autista e que tinha esclerose tuberosa que é uma doença degenerativa do sistema nervoso.** E, **no primeiro momento, eu tive muito medo. Eu falei “como é que vou dar aula para essa criança? Como é que vai ser junto com as outras crianças?”.** Então eu marquei uma entrevista com as terapeutas dele, ele tinha uma fono, psicóloga e psicomotricista, e junto elas foram falando um pouquinho dele, elas também estavam com ele há pouquíssimo tempo, por conta do recente diagnóstico que a família tinha recebido. Então, a gente foi trocando. Quando ele foi para a sala de aula, **quando eu recebi a sala, a primeira postura que eu tive foi do acolhimento em relação a ele, mas de muita proteção. E as crianças tinham também, eu passei isso para as crianças, então elas protegiam o Rafael e o tempo todo elas faziam as coisas pelo Rafael.**

59. Eu acho que negativo é mesmo a falta de preparo dos adultos, da preocupação de olhar e dizer assim: “ah, coitada”. É ainda essa cultura de que ter uma inclusão na sala é um empecilho, porque não é. **Os adultos precisam se preparar; mesmo quem te dirige que, às vezes, dizem: “deixa de fazer isso ou aquilo”. É uma questão de construção.**

60. **É uma coisa pra todos,** pois você desenvolve um trabalho que nem sempre o outro sabe o que está acontecendo e têm

ações que acabam minimizando o valor das crianças. Acho que esse é o ponto negativo. **Todo mundo tem que trabalhar em conjunto, saber o que acontece.** Mas eu não culpo, viu Suzy? Porque cada um sabe o que acontece quando recebe, até porque não sabe o processo. É preciso mudar, então, essa cultura.

61. Eu conheço pessoas que são formadas nessa área da inclusão, que tentam fazer um bom trabalho, mas por conta da equipe, que não está preparada, se torna um trabalho difícil.

62. **Acho que a sociedade precisa olhar com mais carinho e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, muito desafiador e, como te falei, a gente nunca sabe o dia de amanhã.** Hoje, a gente tem um na sala, amanhã pode ter cinco, e aí? A gente precisa melhorar essa cultura, aprimorar, fazer um trabalho para que todos tenham essa visão, não julguem, parem e olhem e tratem como igual. **É isso que eles querem... Ser tratados como iguais.**

63. Eu não tenho conhecimento de ter pegado uma lei pra ler, não... Mas de ouvir alguém falando e reproduzindo de seu jeito, com sua interpretação, já tive as próprias especialistas do Rafael e a própria psicóloga da escola onde eu trabalhei. **Mas de pegar a lei, ler, saber do que se trata, o que ela fundamenta, não.**

64. Nessa situação que eu vivi, com a inclusão, eu conhecia o Projeto Político Pedagógico da escola. E esse projeto não fazia nenhum comentário específico sobre a questão da inclusão.

87. **Essa é a impressão que eu tenho, apesar da escola estar aberta e, às vezes, de nem sempre contar com uma estrutura: é complicado, porque é uma peculiaridade. Pra cada uma, você tem que ter uma resposta: pra um autista, para um paraplégico...**

40. Minha carga horária é de cinco horas agora, neste exato momento. E é só na escola de educação infantil.

41. Eu acredito na linha pedagógica Construtivista. Na minha concepção, o Construtivismo, no âmbito escolar, é um estudo teórico que trata do desenvolvimento do pensamento da criança, pressupondo que o conhecimento se concretiza pelas ações concomitantes entre o indivíduo e o meio. Ou seja, a vivência com o meio, com o outro propicia estímulos que constroem, organizam e elaboram o conhecimento próprio.

48. [...] **Mas eu experimentei isso mais concretamente depois de alguns anos lecionando. Ela é mais fácil do que eu imaginava.**

53. Na minha prática pedagógica com os casos de inclusão, os resultados foram, a meu ver, satisfatórios. Eu fiquei surpresa, porque eu tinha estabelecido uma meta e depois...

51. Até então, ele tinha como diagnóstico ser epilético... Então ele era tratado normalmente. Normalmente, não. Mas o trabalho que era feito pelas professoras era como ele era, considerando que ele tinha um atraso, que ele não conseguia acompanhar, mas não era uma coisa muito clara. Só quando ele veio pra minha sala é que os pais tiveram o diagnóstico e, então, deu pra fazer um trabalho mais efetivo. **Ele nunca tinha se relacionado com criança nenhuma.** Ele veio se relacionar com as crianças no G5.

52. Eu tive um aluno, ele não tinha concentração nenhuma, não dava conta e dava muito trabalho porque não se interessava por nada e queria ficar só brincando, brincando, brincando... Ele tinha até um atraso na fala. A gente chamava a mãe pra conversar e pedia pra ela ir até a fono, mas ela não levava.

54. **Os outros pais não aceitam, não estão preparados. Então, eu também tive que fazer um trabalho na sala de**

7. Práticas específicas da educadora e do contexto escolar com casos de inclusão e sentimentos expressos a partir de sua vivência dentro do espectro da Educação Infantil.

**aula pra fazer com que os pais entendessem a condição única de cada criança** e, também, para que convidassem ele para brincar seus filhos, porque ele brincava.

55. Quando a gente traçou, no começo, eu tinha uma ideia do que iria trabalhar... Estava mais preocupada com a parte pedagógica, se ele ia aprender as letras, reconhecer o nome dos amigos, do que com essa questão social dele, que foi a última coisa que eu pensei!

58. Elas tinham razão... Porque a gente acaba sabendo quando e como e, aí, você vai buscando bibliografias para aquilo que realmente, de fato, você necessita. Eu fiquei muito feliz, porque era uma coisa que me deu muito medo, mas eu fui. **Não sou uma pessoa que desiste, não!** Eu vou embora. Se estiver indo pelo caminho errado, vou perceber ou alguém vai me falar. **Mas foi gratificante!** Ele será meu filhote pra sempre... E a gente enxerga isso de uma maneira diferente. **Hoje, quando eu olho pra uma criança de inclusão, eu olho com aquele olhar de “ela é super capaz,** ela consegue, ela vai ser tratada igual às outras pessoas, com as mesmas condições”. Claro que a gente sabe que terá as dificuldades dela e que teremos que superar elas, aprimorar suas habilidades, que foi o que aconteceu com o Rafael.

56. **É... Precisava pensar no relacionamento dele, pois ele não se relaciona com ninguém. Eu pensei: “se ele não se relaciona com ninguém como é que eu vou ensinar alguma coisa pra ele?”**

57. Primeiro, no começo, que a gente nunca sabe o que vai acontecer na nossa vida e aquela família foi muito abençoada porque essas crianças trazem pra gente uma vivência boa muito grande. A simplicidade com que eles olham pra vidinha deles e o que eles falam pra você é tamanha que, às vezes, a gente fica em busca de coisas que não tem necessidade nenhuma. **Eu aprendi muito com o**

**Rafael. Aprendi que a gente tem que olhar pro outro sem julgamento, sem medo porque, no começo, eu tive muito medo:** “como é que eu vou dar conta disso, daquilo... Eu vou ter que buscar muito livro pra isso, muitos textos...”. As terapeutas falavam: “não precisa se armar de palavras e textos... Vive”. Eu olhava pra elas e pensava comigo: “Hã, hã: vive... Eu estou lá com um monte de criança junto com essa criança e como é que eu vou fazer?”.

**65. No primeiro momento, eu tive muito medo.**

66. Então, eu marquei uma entrevista com as terapeutas dele – ele tem fono, psicóloga e psicomotricista – e, juntas, elas foram falando um pouquinho dele, elas também estavam com ele há pouquíssimo tempo, por conta do recente diagnóstico que a família recebeu. Então, a gente foi trocando. Quando ele foi para a sala de aula, **quando eu recebi a sala, a primeira postura que eu tive foi de acolhimento em relação a ele, de muita proteção. E as crianças tinham, também. Eu passei isso para as crianças, então elas protegiam o Rafael (nome fictício) e o tempo todo elas faziam coisas pelo Rafael.**

67. Com pouquíssimo tempo, eu fui percebendo que ele foi ficando folgado (risos).

68. Ficava desligado, ele deixava de fazer as coisas, não prestava atenção **e eu mudei a minha postura. Eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, tratando ele como eu tratava as outras crianças:** ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche... E, até uma vez, que ele não obedeceu, e eu falei: “Que pena Rafael, você perdeu o direito”. A Sala inteira parou e olhou para mim e eu pensei: “Como assim, ele perdeu o direito? Ele não pode perder o direito”. Mas ele pode sim: ele fez uma coisa que não foi legal, não cumpriu o combinado e, então, ele perdeu o direito sim! **A turma passou a**

**tratá-lo naturalmente e, aí, ficou mais fácil, porque se eu quero inseri-lo, eu não tenho que tratá-lo com proteção e, sim, tratar igual e, aí, ele vai mostrando...**

69. Ele não pegava no lápis! Eu fui incentivando para que ele pegasse no lápis, ele aprendeu muito rápido e a família foi percebendo isso e as terapeutas também. E ele se colocava na terceira pessoa “O Rafael quer tomar água” e eu dizia “Quem é Rafael?” E ele não respondia, foi um tempo até ele aprender que Rafael era ele. Eu dizia: “eu, eu quero tomar água!”. E ele: “Mas eu não sei”. E eu falava “Sabe sim! Vamos lá que eu te ensino”. Então, assim, **no primeiro momento, eu fiquei com muito medo** e quando eu recebi a criança, eu tratei ela com proteção. Ela precisa ser protegida e, logo em seguida, eu percebi que não! Então, foi muito mais fácil de lidar, ele tinha as especificidades dele, tinha dia que ele vinha com muito sono, tinha dia que ele estava bastante agressivo, mas isso a gente tratava ali, no momento, cuidava, perguntava, e logo voltava à rotina. Mas, ficou muito mais fácil, muito mais fácil mesmo.

70. Tinham atividades que eram parecidas, ou iguais, porque davam pra ele fazer, mas **tinham atividades que não, porque ele não acompanhava o grupo cognitivamente**, porque tinha outro ritmo. Então a atividade dele era muito mais lúdica: primeiro, porque ele, por ser um autista, vivia num mundo dele e eu tinha, então, que inserir as crianças na vida dele. O trabalho era muita brincadeira, roda, sempre com o outro. As atividades de registro, nem sempre ele fazia, mas, quando fazia, era mais uma entrevista: “Rafael, qual é a forma geométrica?” “Qual é o nome dessa figura?” Tinha que ser muito direta a resposta, para sim ou não, este ou aquele, ou uma resposta exata, porque senão ele não dava conta.

71. O que a gente priorizou, as terapeutas e eu? Que a gente ia trabalhar a questão social, fazendo com que ele se relacionasse e olhasse para o outro e tivesse muitas

oportunidades de brincadeiras. As intervenções eram assim “quantas crianças faltaram hoje?” E as crianças respondiam e ele prestava atenção mesmo de observação. Saber se ele estava atento àquilo que eu estava dizendo porque, na sala de aula, no início, eu era a única pessoa com a qual ele se relacionava! A única! Ele não se relacionava com as minhas auxiliares e nem com as crianças. Com o tempo, eu ia delegando. Um dia, ele percebeu que o Bernardo (nome fictício) não estava na classe: “Cadê o Bernardo?”. Daí, eu: “O Bernardo saiu...” “Onde ele foi?” “Quando ele voltar, você pergunta pra ele”. Porque era um meio de fazer com que ele conversasse com o outro. E o Bernardo aparecia e ele olhava – era muito engraçadinho – ele olhava, assim, parecendo um lourinho, um papagaio de um lado e de outro e ele chegava perto do Bernardo e dizia: “onde você estava?”. E saía, não esperava para ouvir. Mas, aos poucos, a gente foi conseguindo fazer com que ele percebesse as crianças, percebesse a falta das crianças, percebesse os pequenos grupos. Ele adorava jogar... “Então, você vai jogar com esse grupo”. Então, a gente faz aquele jogo, determina qual é o jogo e faz as jogadas com as mesmas crianças. Quando eu mudava propositalmente a turma dele ele falava: “mas não é esse, não é esse amigo, era a Laís (nome fictício)”. Eu queria saber se ele estava prestando atenção e ele sempre estava muito atento, só não se colocava como os outros... Mas, aos poucos, ele foi se colocando.

72. Aí, eu descobri que ele adorava animais (mamutes). Então, eu fiz um trabalho com o abecedário com a turma para ampliação do repertório e ele pesquisou sobre um animal e fez a conferência e expôs o que tinha pesquisado junto com a família e ele ficou muito feliz.

73. A escola chamava os pais frequentemente para dar um parecer sobre o desenvolvimento cognitivo dele e não entendia porque ele ficava muito tempo

parado, olhando pra um lugar, não prestava atenção, não interagia. Quando era menorzinho, nem a professora conseguia a atenção dele e ele andava pela sala, fazia muitos movimentos repetitivos num mesmo lugar, estava sempre “aluado”, sempre fora do contexto. Então, sempre a família era chamada. A escola filmava, mostrava para os pais: “olha só como ele fica: ele não demonstra sofrimento, não demonstra alegria, não tem nenhuma expressão”.

74. Lá no G5, com o diagnóstico, conseguimos mostrar pra ele: “olha como é cara de feliz”, levávamos ele para o espelho, mostrávamos a cara de feliz, de triste, até ele começar a fazer essas expressões: “Eu estou bravo!”. Eu perguntava: “por que você está bravo?” “Porque ele pegou meu mamute”. Então, ele já começava a verbalizar.

75. Primeiro, foi para o psicólogo. Aí, foi para uma neurologista e, depois, os próprios especialistas foram indicando outros especialistas.

**76. Quando eu passei a vivenciar e a ver resultados, principalmente com o Rafael, eu ficava mais incentivada a trabalhar e a buscar diferentes formas de fazer com que ele se relacionasse com o grupo.**

77. Então eu fazia com que as coisas também acontecessem fora da escola de uma maneira bem sutil, nada forçado, mas as crianças começavam a querer convidar o Rafael. Eu tentava ajudar e isso me ajudava também... Eu conseguia que as crianças manifestassem esse interesse pelo Rafael e o dele por elas. O mais difícil era o Rafael por elas.

78. No final ele já estava pegando no lápis, reconhecendo o alfabeto, já reconhecia o nome dos amigos, já sabia escrever o nome dele no papel. Mas não conseguia responder perguntas de qualquer jeito. Tinha que ser tudo muito direto! Então, tinha um trabalho que tinha que ser só dele, mas o tratamento e a inclusão, eu

acredito que foram feitos.

79. **A princípio, eu fazia um planejamento pra ele, mas percebi que isso não ajudava e eu estava, na verdade, fazendo exclusão. Depois, eu fazia um planejamento geral pra todos e, de acordo com o que ele ia me respondendo, eu fazia as intervenções.** Em momentos do planejamento, vamos supor, as crianças iam fazer uma roda pra contar sobre o final de semana... O que eu quero garantir com isso? O aprimoramento da oralidade... Para ele, eu fazia perguntas específicas. No meu planejamento, eu fazia um link e fazia perguntas específicas pra ele.

80. No começo, eu fiz um planejamento específico, mas vi que não ia dar resultado. E ainda eu ia fazer diferenças, porque eu ia parar o grupo para fazer a atividade com ele e não era essa a proposta! A proposta era fazer com que ele se incluísse naquilo que já estava pronto ali. Então eu fazia um planejamento só e o trazia pra ele. E, à medida que ele ia me respondendo, que ele ia avançando, eu ia fazendo as intervenções de acordo, porque como era uma coisa nova pra mim, eu não tinha ideia do que ele ia trazer. Depois, quando fui conhecendo ele melhor, eu já tinha aquele molejo de fazer uma previsão do que ele ia me responder, do que ia fazer.

81. [...] na doença do **Rafael ele tinha crises** e, nessas crises, elas queimam os neurônios e tinham certas aprendizagens que ele esquecia. Então era preciso retomar.

82. Ele tinha esclerose tuberosa, uma doença que não é reversível, é degenerativa. Ele tem, como expectativa de vida, viver até os 20 anos de idade. Ele vai, assim, aprendendo e vai chegar um momento em que ele vai regredindo nas aprendizagens que ele fez ao longo da vida. Nas crises, que são como um curto circuito no cérebro, que queima alguma coisa, ele deixa de aprender. Toda vez que ele tinha essas crises, a gente levava um

<p>tempo pra saber o que ele não conseguia aprender. <b>A gente tentava fazer com que ele tivesse essas crises cada vez mais espaçadas, com a medicação e nos esforçando para que ele não ficasse nervoso...</b> Então, ele ficou bem calminho ao longo do processo.</p> <p><b>83. Em um primeiro momento, eu sofri!</b> Quando eu soube de tudo isso, conhecendo Rafael e vendo seus avanços... <b>Teve um dia que fizemos um passeio de um dia inteiro e ele ficou colado em mim e teve uma crise: estava comigo e eu me senti mãe dele... Eu sofri... E não conseguia pensar como, por que uma criança tão inocente, tão linda, tão cheia de vontade, pudesse estar passando por aquilo! Mas essa é uma coisa que eu não posso mudar e eu também tinha que viver o meu máximo com ele.</b> Foi uma das coisas que me fez sofrer, quando eu saí da escola, porque ele estava indo muitíssimo bem... É uma coisa que a gente tem que aprender a viver, né? Tem que dar continuidade... E é difícil...</p> <p>84. Depois de trabalhar com o Rafael, <b>eu deixei de sentir medo</b>, pois como te falei, ter uma inclusão é mais fácil do que eu pensava, <b>mas sempre é um desafio</b>, porque tem as suas especificidades.</p>	
<p>85. A escola foi muito receptiva, não só porque receberam o Rafael, mas porque havia outras crianças que chegavam com diferentes características e necessidades de inclusão. Sempre muito aberta e muito sincera também. Tinha momentos em que diziam: “a escola não tem infraestrutura...” “A gente recebe, mas não tem infraestrutura pra poder levar o seu filho, uma criança que precisa de oxigênio, de cadeira de rodas, que só movimentava a cabeça”. E tinham várias crises, várias situações complicadas... E pediam pra família: “a gente acolhe, você vai poder trazer seu filho pra escola, mas a gente precisa de ajuda!”. E a família mandava, às vezes, até terapeutas e enfermeiras! Mas elas, as famílias, às vezes, não passavam</p>	<p>8. Papel e percepção da família diante de um diagnóstico que caracterize uma necessidade especial da criança.</p>

nem o período escolar todo: ficavam uma hora, duas horas, porque queriam só aquele convívio social, que fazia com que crianças, em estado muitas vezes vegetativo, físico, mas que estava olhando ali, na escola, respondessem às expectativas médicas por conta de um convívio social.

**86. A gente, na verdade, não sabia que tipo de resposta dar exatamente para os pais, porque é muito específico e você não está preparada para aquilo.** É difícil explicar que o filho não está aprendendo porque tem um conjunto ali, de situações dele, que não permitem, mas que você, como não é médico e diante de sua percepção pedagógica, não consegue alinhar ainda, porque a gente não tem esse embasamento teórico da neurociência pra estar respondendo. Então você vai jogando, vai fazendo o seu dia a dia e esse jogo de cintura vai dando coerência pra aquilo que vai acontecendo e você vai buscando outras fontes, outros estudos, onde você pode se situar, se adequar melhor.

**88. A família é fundamental! A família é fundamental!** Embora o Rafael tivesse pais separados, eles eram pais muito interessados, pais que, se você dissesse: “olha, preciso que o Rafael faça tal coisa”, eles faziam e não questionavam. Mas queriam saber os porquês, como funcionava, pra eles também estenderem isso pra suas casas. Por isso é que a gente compartilhava muito... Então eu elaborava um jogo com o Rafael, jogava com ele e, quando ia mudar de jogo, mandava esse antigo pra casa.

89. A mãe tomou uma postura de viver com o filho... Então, quando ela estava com ele, é como se ela tivesse cinco anos de idade. Ela fazia tudo, vive intensamente. **O pai demonstrava um sentimento de tristeza muito grande...** Ele olhava pra ele, tratava com muito carinho, mas você via uma tristeza. Era uma coisa que eles não conseguiam falar... Isso tudo foi dito pelas especialistas e,

<p>também, teve uma psicóloga pública, porque eles brigavam pela guarda do Rafael. E ela, essa psicóloga, veio fazer uma entrevista comigo e eu falei pra ela que ele tinha tão pouco tempo de vida, que não valia a pena eles ficarem brigando. Deviam ter guarda compartilhada, não só com um ou com o outro e que seria bom se ele fosse vivendo assim, ora com um ora com o outro. Isso foi levado por ela para os pais e eles desistiram de brigar e fizeram a guarda compartilhada. Então, segunda, terça, quarta e quinta o Rafael ficava com um; sexta, sábado e domingo ele ficava com o outro. Depois, na semana seguinte, inverte. Eles precisam, cada um dos pais, pedir autorização pra viajar com ele e aproveitam o máximo possível, porque o Rafael só tem mais quinze anos, né?</p>	
--	--

## ANEXO V: FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1. Apresentação pessoal da professora e escolaridade.</p> <p>2. Escolha da profissão docente permeada pela historicidade do sujeito, considerando afetividades, oportunidades e gosto pessoal.</p> <p>3. Revelação de situações que causaram desconforto ao sujeito durante a vivência escolar, desde a infância até a formação acadêmica.</p>	<p>1. A trajetória acadêmica: “se pudesse voltar no tempo e pensar, novamente, na escolha profissional, <b>seria o Magistério de novo</b>”.</p>
<p>4. Estágios e experiências profissionais no decorrer da carreira como docente, assim como em outras áreas.</p> <p>5. Constituição da concepção de educação infantil no decorrer da formação profissional e na experiência acadêmica.</p>	<p>2. Estágios docentes e experiência profissional, consolidando a concepção de Educação Infantil: “<b>Nos estágios, eu fui percebendo que o segredo do estudante estava na Educação Infantil...</b>”.</p>
<p>6. Concepção quanto à Educação Inclusiva considerando a formação acadêmica, conhecimentos sobre especificidades legislativas e pedagógicas.</p>	<p>3. Sentidos e significados sobre a inclusão: “<b>Acho que a sociedade precisa olhar com mais carinho e não ver como uma dificuldade, porque não é... É muito mais fácil do que a gente imagina, é muito desafiador e, como te falei, a gente nunca sabe o dia de amanhã</b>”.</p>
<p>7. Práticas específicas da educadora e do contexto escolar com casos de inclusão e sentimentos expressos a partir de sua vivência dentro do espectro da Educação Infantil.</p> <p>8. Papel e percepção da família diante de um diagnóstico que caracterize uma necessidade especial da criança.</p>	<p>4. A prática pedagógica inclusiva: “<b>eu fui fazendo com que ele fizesse as coisas, como eu tratava as outras crianças: ele tinha que pegar a agenda dele, levar a mochila até a casinha, tinha que abrir o lanche...</b>”.</p>