

NORMA TELLES CORREIA DE MELO

Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

PUC / SP
2007

NORMA TELLES CORREIA DE MELO

Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

**PUC / SP
2007**

BANCA EXAMINADORA

MÃOS DADAS

Carlos Drummond de Andrade

***Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.***

***Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.***

Dedico este trabalho às minhas filhas Laura, responsável pela motivação afetiva desta pesquisa, e à Luiza, que, apesar de ser recém-nascida, colaborou sobremaneira para a realização deste trabalho. Vocês são especiais!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter sido referência de equilíbrio durante a realização deste trabalho.

À Professora Dr^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar, minha orientadora, pelo exemplo de seriedade, humildade e compromisso enfim, pela congruência entre seu discurso e suas ações. Confesso que fiquei encantada pelo seu brilhantismo e pelo seu apoio em todos os momentos. Foi uma honra tê-la como minha interlocutora durante a produção deste trabalho.

À professora Dr^a Edna Antonia de Mattos pela valiosa atenção e generosidade com que se dispôs a apreciar este trabalho, a despeito de seus diversos compromissos acadêmicos, sobretudo pelas ricas discussões e indicações bibliográficas.

À Professora Dr^a Claudia Leme Ferreira Davis minha admiração pela competência que lhe é peculiar. Obrigada pela incalculável contribuição para a realização deste trabalho. Sua solicitude afetuosa nos diversos momentos desta jornada sensibilizou-me profundamente.

Aos professores do Programa de Psicologia da Educação pelos valiosos ensinamentos: Prof. Dr^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes - “Mimi” e Prof^o Sergio Vasconcelos Luna.

Às secretárias do Programa de Psicologia da Educação: Irene e Helena pela maneira que atenderam minhas solicitações.

À Prof^a Helen (sujeito desta pesquisa) por tão gentilmente ter cedido seu precioso tempo para as entrevistas utilizadas nesta pesquisa.

À revisora Brígida Malandrino, sem a qual este trabalho não teria a mesma qualidade. Obrigada pela paciência.

Aos meus pais Florivaldo Correia de Melo (in memória) e Helenita Guimarães de Melo pela demonstração de confiança em mim e, em especial pelo exemplo de coragem e determinação.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos, sogros e afilhados, pelo apoio incondicional e tolerância a minha ausência. Neste particular ressalto o apoio dos meus sogros Gilberto e Clair e da minha irmã Maria Sonia. Jamais esquecerei a incomensurável ajuda.

À Marilena –“Mari” por sempre ter valorizado meu empenho.

À Márcia Nelma, colega de infância, pela cumplicidade nos diversos momentos da nossa vida escolar.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado, em especial, Júlio Ribeiro, Walkiria Rigolon, Rodnei e Maria Brando pela rica convivência intelectual.

Em especial às minhas amigas Cíntia Araújo e Rosângela Cardoso pelo incentivo e apoio, para que eu pudesse acreditar na realização deste trabalho. A ambas, minha gratidão pela cumplicidade intelectual e principalmente fraternal.

Ao meu marido Gilberto Leme Júnior pela confiança, pelo estímulo, por se desdobrar dedicando-se às nossas filhas para que eu pudesse encaminhar esta pesquisa com a dedicação que se faz necessária.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos por uma professora à sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular.

Tendo como foco a educação inclusiva, para responder à questão por nós posta optou-se pelo referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica sendo Vigotski um dos autores centrais. Portanto, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa tendo como instrumento a entrevista semi-estruturada e recorrente.

A análise dos dados demonstrou ser de extrema relevância reflexões que envolvam a educação inclusiva dada sua complexidade e a necessidade de transformação/produção de conhecimento na área. Para tanto, há que se considerar a necessidade de: superação de preconceitos; compromisso profissional aliado a projeto competente; suporte teórico e administrativo, prática possibilitada pelo convívio com a criança com alguma deficiência e a importância do trabalho de parceria, valorizando a rede que compõe: educadores, pais, instituições e políticas públicas.

Aliado a todos estes fatores faz-se necessário conhecermos profundamente o professor, tanto cognitivamente como afetivamente, de modo a desmistificar a naturalização dos fatos, oferecendo com isso condições não só de ingresso, mas, de permanência e sucesso do aluno com deficiência na escola regular.

Palavras-chaves: psicologia sócio-histórica, sentidos e significados, educação inclusiva

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the sense and meanings and attributed by a teacher to your own practice as well as to the proposal of an inclusive education presented by a private school.

Focusing the inclusive education, in order to answer the question raised by us, I have decided to use the theoretic-methodological reference of the Psychology-Socio-Historical being Vigotski one of the main authors. Therefore, I have used the qualitative research approach where the semi-structured and repeated interview was the instrument.

The analysis of the data demonstrated to be extremely relevant thoughts involving the inclusive education given its complexity and the need of transformation/knowledge production in the area. Consequently, we need to consider the need of: overcome of prejudices; professional commitment allied to a efficient project; theoretical and administrative support, practice obtained by the companionship with the child who presents deficiency and the importance of the partnership work valorizing the network which is formed by: teachers, parents, institutions and governmental politics.

Besides of all these factors, it is necessary to know the teacher, as cognitive as emotionally, so as it is possible to demistify the facts naturalization, offering not only conditions for the entrance but more, the maintenance and success of the student with deficiency on a regular school.

Key-Words: sociohistoric Psychology, sense and meanings, inclusive education

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	13
Capítulo I: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DIFERENTES OLHARES, CONCEITOS E CONTRADIÇÕES CONSTRUÍDOS AO LONGO DO TEMPO	19
Capítulo II: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE MUNDO	27
Capítulo III: MÉTODO	33
3.1 – Pressupostos	33
3.2 - Procedimentos metodológicos	35
3.2.1 – Dos objetivos da pesquisa	35
3.2.2 - O processo de obtenção dos dados	36
3.2.3 - Dos sujeitos e local da pesquisa	37
3.2.4 - Dos recursos metodológicos para a coleta dos dados	37
3.2.5 - Da análise dos dados	37
CAPÍTULO IV: UMA LEITURA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO	38
4.1 - Procedimentos de análise	38
4.2 - Análise dos núcleos de significação	47
4.2.1- A (re) configuração do ser professor	47
4.2.2 - Concepção de Educação Inclusiva	53
4.2.3 - A necessidade e construção da idéia de um projeto pedagógico	56
Considerações finais	64
Bibliografia	68
Anexos	74

APRESENTAÇÃO

A história da educação inclusiva tem sido, ao longo dos tempos, permeada por mudanças e desenvolvimentos muito importantes. Apesar disso, ainda hoje é muito comum ouvir a aflição de educadores em relação ao trato da pessoa com deficiência, especialmente no que toca a sua inclusão em escolas da rede regular de ensino.

Trabalhando como psicóloga, tenho, ao longo de 13 anos, me aproximado do cotidiano escolar. Esta prática tem me possibilitado perceber a angústia dos profissionais da educação, que ainda têm um olhar quase que exclusivamente clínico (médico) sobre a deficiência, ou seja, centram toda sua atenção nela, deixando, com isso, de trabalhar outras possibilidades, como bem coloca Vigotski em seus estudos sobre defectologia. De fato, esse autor ressalta a importância de focar e trabalhar as habilidades que a criança possui. O que se percebe é que o professor cético ou alheio às habilidades do aluno com deficiência, não tem a intencionalidade pedagógica necessária para garantir, ou contribuir, para seu sucesso.

Percebendo esta realidade, tenho me inquietado e, com isso, procurado conhecer as possibilidades de trabalho com o aluno com deficiência, acreditando que ele pode ser imensamente beneficiado se, ao invés de ser entendido como incapaz (como freqüentemente o tem sido), a escola assumir sua responsabilidade no sucesso escolar do aluno. Diz Mantoan:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social _ alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (2003, p. 27).

Como fica evidente nessa citação, existe o risco de naturalização dos fatos e, ainda, corremos o risco de banalizar o fracasso escolar, entendendo-o como algo a ser esperado, como uma profecia auto-realizadora. Essa análise feita por Mantoan evidencia, a nosso ver, um comportamento de inércia, das diversas instâncias educacionais, que em nada contribui para superação das limitações, sejam elas do aluno ou do educador. Ao contrário, fomenta um círculo vicioso onde um culpa o outro, tornando o fracasso escolar uma barreira intransponível.

Nota-se que, em todas as instâncias - sociedade, escola, família e o próprio educando - há um (sub) entendimento, uma forma dicotômica de encarar o fracasso escolar, ou seja, a capacidade de percebê-lo de forma crítica, identificando os vários fatores como interdependentes, como um sistema que se organiza pela lógica das relações é muito incomum. Em decorrência disso, é freqüente uma análise simplista e reducionista do insucesso escolar do aluno, na qual a escola, como instrumento de dominação, atribui à criança a responsabilidade do seu fracasso e, por conseqüência de sua falta de usufruto dos bens sociais.

Seguindo esse raciocínio, o de naturalização dos fatos, quase por “decreto”, a criança com deficiência é matriculada na escola comum. Sendo assim, o professor depara-se com uma experiência muitas vezes solitária no trabalho com este aluno: raramente encontra apoio em seus pares, ou, pior ainda, na coordenação ou na direção.

Como se sabe, muito se evoluiu, mas ainda há muito a se fazer. Um dos fatores que compromete o avanço nesta área é a escassez de pesquisas que apontem resultados de trabalhos realizados na escola comum, com alunos com deficiência. Tal fato colabora, sobremaneira, para o descrédito e a manutenção da crença na incapacidade do aluno. Uma das críticas feitas atualmente ao modelo de inclusão é a pequena quantidade de pesquisas empíricas demonstrando sua eficácia. Falando sobre pesquisa e desenvolvimento nesta área, Blanco; & Duk concluem que:

O desenvolvimento da pesquisa em Educação Especial na América Latina ainda é escasso. A educação especial não é prioridade nestes países, não se conta com recursos suficientes nem com referenciais objetivos que permitam identificar os aspectos importantes a serem pesquisados. (1997, p. 195)

Sendo assim, este trabalho pretende fazer uma análise dos sentidos e significados atribuídos por uma professora à sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada pela escola da rede regular de ensino particular em que tal prática se insere. Atuando como psicóloga em escolas da rede particular de ensino, é comum ouvir várias questões feitas pelo professor, como por exemplo: que atividade fazer para a criança que tem deficiência? Que atividades podem ou devem ser feitas com estas crianças?. A estas questões podemos agregar outras: Como é realizado o trabalho com crianças com deficiência no cotidiano escolar? Quais elementos facilitam ou dificultam o trabalho com tais crianças? A teoria é difícil de ser aplicada? Por que? E então vem a pergunta: que resposta daria um profissional da rede regular de ensino que tem essa prática exercitada, há anos no seu cotidiano, a tais perguntas? Teria uma resposta única? Uma fórmula? Supomos que não exista, a priori, uma resposta pronta, como espera o profissional que pretende realizar esse trabalho.

Acreditamos que o conhecimento sobre resultados de trabalhos realizados nesta área pode contribuir para que a práxis escolar seja beneficiada (relevância social), bem como para a produção de um conhecimento novo, (relevância teórica). Afinal, conforme lembra Glat: “existe, particularmente em nosso país, carência do suporte de estudos avaliativos de experiências “bem” e “mal” sucedidas” (1997, p.197).

INTRODUÇÃO

Como psicóloga da rede regular de ensino particular, pude observar que o “boom” da inclusão escolar provocou uma atitude de recepção passiva por parte de dirigentes e professores, sem uma ação condizente com a demanda trazida pelo aluno com deficiência. Ou seja, temos podido notar que a atuação do professor junto ao aluno com deficiência está muito aquém do desejável, o que inviabiliza o desenvolvimento deste aluno, contribuindo para a manutenção do estigma de sua incapacidade.

Em seus estudos sobre educação inclusiva, Murta aponta:

... a necessidade de maior investimento na formação de professores, através da inserção, nos currículos dos programas de formação, de conteúdos que tratem, de forma crítica, conceitos e concepções como igualdade, equidade, direito, deveres, autonomia, dependência, normalidade, deficiência, necessidades especiais etc. (2004, p. 162)

Entendemos que a necessidade de maior investimento na formação dos professores apontada por Murta é de extrema relevância para a efetivação de um trabalho profícuo no sentido de colaborar verdadeiramente para a inclusão da criança com deficiência na escola comum. Concordamos com Bartalotti (2004, p.163) quando ela diz que: “O sucesso das ações inclusivas na escola só será possível, ao meu ver, por meio de um processo de transformação de concepções e práticas, algo que é alcançado, sobretudo, na e pela interação”.

A literatura sócio-histórica nos tem apontado que a qualidade das relações sociais interfere diretamente no conhecimento e, por conseqüência, na aprendizagem. Dessa forma, a interação que permite a criança aprender funciona como vetor para seu desenvolvimento. Assim sendo, convém que o professor tenha clareza de seus sentimentos e conhecimentos frente ao aluno com deficiência, para que não reproduza vivências nas quais se salienta a deficiência e não a “eficiência” do aluno. Segundo Mantoan:

Para comprovar os efeitos de uma nova intervenção no comportamento do aluno e no seu próprio, é preciso, ao praticá-la, e estabelecer um diálogo constante entre a teoria e as experiências vivenciadas nas salas de aula. A adesão à inclusão, como uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com deficiência mental, depende também de uma disponibilidade interna, que não é comum a todos os professores. (1997, p. 124)

Essa indisponibilidade é percebida, sobretudo quando diretores, coordenadores e professores não atentam para questões tão óbvias, como a da necessidade de adequação do currículo:

O documento do MEC, intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (1999), estabelece que as adaptações curriculares sejam entendidas como um processo a ser realizado em três níveis:

- . no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar);
- . no currículo desenvolvido em sala de aula;
- . no nível individual” (MEC apud MENDES, 2002, p. 77)

Estes parâmetros visam organizar as ações educativas voltadas aos alunos com deficiência, de modo a alcançar uma escola de qualidade, que lhes ofereça possibilidades reais de desenvolvimento. Afinal, teoricamente o se que propõe é que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todas por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. (UNESCO, 1994, p. 6)

Ideologicamente, parece que a escola aderiu à proposta de inclusão. Entretanto, o que observamos, no cotidiano, é uma prática muito perversa, que não

considera todos os princípios que fundamentam a própria noção de escola inclusiva: Mantoan afirma que:

Esta mudança de concepção não é, contudo, fácil de ser conseguida, pois a atividade de ensinar é, de fato, complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula. (1997, p. 120)

O que notamos é que, por um lado, há um quadro de incertezas e, por outro, a existência de certezas que em nada contribuem para o comprometimento que se faz necessário no trabalho junto a alunos com deficiência. Segundo Arroyo:

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito: ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola como instituição – não como boas vontades de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente, já faz um século. Continua mantendo aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. (1997, p. 13)

Fica claro que existe uma tendência a uma aceitação acrítica por parte da escola que, muitas vezes, banaliza a diferença, fazendo vistas grossas para a necessidade de um olhar criterioso, para que não se trate a diferença com indiferença, gerando prejuízo, muitas vezes irrecuperável, para a criança com deficiência. Tais comportamentos são muito comumente visíveis nas atitudes dos educadores que, prontamente, dizem sim para receber um aluno com alguma deficiência, mas que, logo após, na prática de sala de aula, têm uma postura muito diferente da adotada no momento da matrícula.

Nossa experiência profissional nos tem possibilitado perceber algumas sinalizações (ou mesmo, evidências) de que há também boas intenções (há quem fale que delas o inferno está cheio), que convivem, com uma inércia para criar um movimento diferente, tão necessário à demanda dos alunos com deficiência.

Não é preciso muito para perceber o despreparo ou a dificuldade dos professores em lidar com essas crianças. Assim sendo, corremos o risco de depararmos-nos com dois extremos: de um lado, há a onipotência de alguns

docentes que tentam de qualquer forma banalizar a questão da inclusão escolar (achando que tudo é possível, negando, portanto, a diferença); por outro lado, existe a impotência expressa em discursos, tais como: “não há o que fazer – “pau que nasce torto morre torto”, “inclusão é muito bonita na teoria: a realidade é bem diferente”. Encontramos ainda uma terceira: o paternalismo: “eu trato com todo carinho, são tão bonzinhos”. Segundo Forest; Pearpoit:

Inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois desafia nossas noções nunca refletidas do que realmente significa “normal” e “comum”. Nossos valores escondidos de repente são colocados em revista em ação e reação. Muitos deles são muito desconfortantes. (1997, p. 139)

Reflexões dessa natureza são muito importantes não só para benefício do aluno com deficiência, mas para todos os interessados em não viver no “mundo do faz-de-conta”. Afinal, como afirma Carvalho: “... precisamos iluminar o cenário para, nele, encontrar as barreiras que precisam ser eliminadas em proveito do sucesso da escola e do próprio aluno” (2000, p. 157). Em função disso, é possível afirmar que a convivência com a diferença dentro do contexto escolar, e porque não dizer em outros lugares, torna-se um privilégio. Chamat reforça este raciocínio, quando diz:

Todo profissional que trabalha nessa área deve eliminar primeiramente seus bloqueios e inibições e abrir-se para estas questões, evitando a emissão de laudos que atestariam a incapacidade da criança não só para a aprendizagem escolar, mas por extensão, para a vida. (1997, p. 65)

Mas como fazê-lo sem que o professor empreenda um movimento de apropriação de suas próprias deficiências que, muito freqüentemente, ficam evidenciadas em seu manejo de sala de aula? Como contribuir para um trabalho que efetivamente inclua o aluno com deficiência, na escola da rede regular de ensino, sem que haja conhecimento, por parte do professor, de como lidar com tais alunos? Segundo Mendes: “Uma análise mais aprofundada, com base em pesquisas sobre a educação inclusiva no país, permitiria facilmente concluir que estamos numa fase

embrionária desse processo” (2002, p. 73). Assim sendo, faz-se necessária uma mudança da cultura da escola, pois como afirma Mazzota:

Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo especial para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser especial, no sentido de atender as necessidades de seus alunos, e não atender categorias ou tipos idealizados de alunos. À medida que esta idéia for sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação especial e currículo especial se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for a condição, ou tipo de auxílio que necessite. (1987, p. 118)

De fato, a discussão sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola da rede regular de ensino tem sido bastante fomentada e discutida (BLANCO; DUC, 1997; BUENO, 2001; GLAT, 1997; MANTOAN, 1997, 2003; MAZZOTA, 2001 e muitos outros). Contudo, é oportuno lembrar Mendes ao ressaltar que: “A literatura científica indica escassez de pesquisas avaliativas e propositivas” (2002, p. 74). Neste mesmo texto a autora prossegue salientando que “os dados disponíveis se restringem muito a relatos e depoimentos de experiências que ainda não permitem avaliar o impacto da educação inclusiva em relação às metas necessárias para que o direito à educação dessa minoria da população seja alcançado”. Concordamos com Mendes quando diz que:

A ausência de avaliações compromete a implantação da educação inclusiva. Faltam estatísticas para monitorar o processo, e muitos afirmam adotar a educação inclusiva sem sequer saber se há de fato e quantos são os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas de seus municípios. (Ibid., p.74).

A concordância e o compromisso de levar adiante tais reflexões podem colaborar para práticas mais profícuas para o aluno com deficiência, bem como para o aluno dito “normal”.

Frente a tais questões, apresentamos o objetivo desta pesquisa: realizar uma análise dos sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem

como à proposta de educação inclusiva apresentada pela escola da rede regular de ensino particular em que tal prática se insere. Para tanto, buscaremos, como lócus de pesquisa, uma instituição privada que trabalha com educação inclusiva há cerca de 5 anos e, neste espaço, como sujeito dessa investigação, uma professora que aí trabalhe há pelo menos um ano.

CAPÍTULO I: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DIFERENTES OLHARES, CONCEITOS E CONTRADIÇÕES CONSTRUÍDOS AO LONGO DO TEMPO

Ao longo dos tempos, a história dos cuidados à pessoa com deficiência foi marcada pela segregação, exposição e exclusão. Entretanto, mais recentemente, há cerca de 30 anos, esta realidade vem se alterando, sendo, portanto, marcada por avanços e retrocessos. Nesse sentido, seu processo histórico não é linear, ou seja, não se observa uma evolução permeada única e exclusivamente por conquistas ou avanços.

Nesta perspectiva, apresentaremos alguns dados históricos que possibilitem uma compreensão, ainda que bastante sucinta, da história da pessoa com deficiência desde tempos remotos até a atualidade. E, mais especialmente, de como esta história é permeada e/ou influenciada/motivada por fatores de ordem social. Ou seja, o momento histórico, as relações sociais do homem, sua concepção de mundo e seus valores influenciaram, sobremaneira, a aceitação ou a rejeição do “diferente” na sociedade.

Sendo assim, a deficiência foi e, ainda continua sendo, socialmente construída. Marcada, portanto, por avanços e regressos de acordo com os valores de cada momento sócio-histórico.

Na Antiguidade Clássica, aqueles que possuíam alguma diferença física eram considerados como aberração da natureza ou como castigo divino para as famílias. Com este pensamento, as crianças com deficiência eram abandonadas na selva ou sacrificadas. Já na Idade Média, esse conceito sofre alterações com a dicotomização estabelecida entre corpo e alma. Assim, quem era deficiente tinha o direito à vida, mas ficava marcado, rotulado, de maneira muito pejorativa. Segundo Jannuzzi:

A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX. (2004, p. 6)

O marco da educação especial na Brasil foi a criação dos Institutos dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant e um ano mais tarde o Instituto de Surdos-mudos ou INES, ambos sediados na corte, Rio de Janeiro, criados pelo então Imperador do Brasil D. Pedro II. A partir daí, começam também outras instituições para o atendimento de crianças excepcionais como, por exemplo, o Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje Hospital Juliano Moreira, valendo ressaltar que este estabelecimento não tinha o caráter educacional similar ao dos outros e, sim, de tratamento clínico (médico). Conforme Jannuzzi: “a educação nessa área vem, desde os primórdios, envolvida com a área médica” (2004, p.88).

Afinal, segundo esta mesma autora, “... elas (pessoas com deficiência) não eram necessárias como produtoras de mão de obra” (Ibid., p.20). Apesar de todos estes investimentos na criação desses institutos no Brasil, o que se verificou é que, como em outros países, passaram por um processo de deterioração:

Aparentemente o processo de deterioração dos Institutos parece seguir o mesmo percurso de seus congêneres franceses. Mas há uma diferença fundamental: enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos... Essa diferença reflete, por um lado, a pouca necessidade de utilização desse tipo de mão-de-obra, na medida em que uma economia baseada na monocultura para exportação não exigia a sua utilização pelo incipiente mercado de trabalho. (Bueno, 1993, p. 86)

As conquistas em relação ao acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional vão sendo muito lentamente galgadas à medida que se ampliam as oportunidades para estas (pessoas com deficiência). No final do século XIX, dá-se início à institucionalização em asilos e manicômios. É a partir daí que as crianças que não avançavam na escola regular eram retiradas destas, fazendo surgir assim, as classes especiais¹ nas escolas públicas.

Na década de 70, iniciam-se reflexões mais sistematizadas sobre as práticas de ensino voltadas ao aluno com deficiência, surgindo os princípios educacionais

¹ Classes especiais são classes de aula com atendimento destinado a alunos com necessidades específicas. Geralmente assistida por professor com habilitação em educação especial.

que norteavam a assim chamada filosofia de “normalização e integração”. Segundo o documento “Política Nacional de Educação”, normalização é:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades educacionais especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (MEC, 1994, p. 22)

A integração escolar centrava o problema nas crianças. Entende-se, então, que as crianças com deficiência deveriam se integrar, ou seja, adaptar-se ao sistema de ensino regular. Aqueles que não tinham condições para tal deveriam estudar em classes especiais. De acordo com Sasaki:

A idéia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. (1997, p. 30-31)

Como já foi dito, no Brasil, nos últimos 30 anos, a educação de crianças com deficiência vem passando por mudanças, e, mais recentemente, há cerca de 12 anos, a partir da concepção da educação inclusiva, embasada em documentos /leis elaborados para a inclusão de todas as pessoas no sistema de ensino, as discussões acerca do tema tem se intensificado. Dessa forma, a inclusão de crianças com deficiência, em escolas regulares, tem sido motivo de muitas controvérsias. Isto porque, ao contrário das práticas anteriores, na educação inclusiva, o sistema tem que ser pensado com vistas a entender e atender o aluno em sua diversidade, o que certamente desorganiza o profissional acostumado a ter o aluno que se “adequa” ao sistema escolar.

Temos com isto que, apesar de muitos investimentos no que se refere à adoção de concepções de educação inclusiva expressas ou concretizadas em convenções, leis, documentos - Convenção para a Educação para Todos (UNESCO, 1989), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), a Convenção de Guatemala, 2001), entre outros - ainda pouco se sabe sobre as possibilidades de trabalho

educacional com tais crianças. Assim, por exemplo, temos na Declaração de Salamanca que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e a ela deve ser dada oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, (...)

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (...)

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-la dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional. (UNESCO apud Mendes, 2002, p. 66-67)

Reforçando as idéias colocadas acima, a convenção de Guatemala (2001), da qual o Brasil é signatário, tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Não dá para negar os esforços das diversas instâncias, neste caso específico, as governamentais, no sentido de possibilitar o acesso da pessoa com deficiência ao espaço comum da vida em sociedade. Entretanto, entendemos que não se inclui um aluno com deficiência por decreto, pois, considerando-se apenas o aspecto legal, as conseqüências certamente serão perniciosas. Sobre esta cisão entre legislação e realidade. Campos afirma que:

O divórcio entre legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. (2002, p. 27)

Pensar a legislação descolada da realidade dificulta sobremaneira o processo de inclusão, quando não o inviabiliza. Neste sentido, há que se considerar que toda

inovação traz consigo a necessidade de modificação da prática, para que esta seja de fato transformada.

O que hoje observamos no contexto da inclusão da criança com deficiência na escola comum, já há muito foi estudado por Vigotski nos idos de 1924, denominado por ele de estudos defectológicos. Vigotski concentrou-se nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes mentais.

Segundo Van Der Veer: "... o termo "defectologia" era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas ("defeitos") mentais e físicos" (1996, p. 73). Este mesmo autor coloca que o interesse de Vigotski pela temática provavelmente surgiu durante seu trabalho como professor em Gomel, tornando-se evidente em 1924, com sua primeira publicação nessa área.

Entretanto, como vimos, já na década de 20, Vigotski defendia a importância do trabalho focado nas habilidades, não perdendo de vista a especificidade de cada deficiência. Assim, seus estudos sobre defectologia trouxeram grandes contribuições para a educação de crianças com deficiência. Tratando desta questão Murta observa que:

É interessante apontar que muitas idéias que hoje são discutidas no âmbito da educação inclusiva há muito já eram apontadas por Vigotski em seus estudos sobre defectologia, quais sejam: a necessidade de criação de espaços educativos não segregadores, a importância da interação de crianças com deficiência e não deficientes, a observação e o investimento nas habilidades das crianças com deficiências e não nas suas limitações/deficiências, a diferenciação entre deficiências primárias e secundárias e conseqüentemente a influência dos determinantes socioculturais no destino dessas crianças. (2004, p.97- 98)

Vigotski propunha uma educação diferenciada, destacando a importância do convívio entre as crianças com deficiências e as ditas normais. Entendia que a criança com alguma deficiência não é uma criança menos desenvolvida do que a criança normal; é uma criança desenvolvida de outro modo. Assim sendo, destacava o valor das relações heterogêneas para o desenvolvimento da criança:

En la realidad no hay diferencia entre los niños normales y anormales, unos y otros son personas, unos y otros son niños, en los unos y otros el desarrollo

sigue las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo en que se desarrollan (1995, pág.XIII). Esta afirmación pertenece a un investigador que adopta un punto de vista más bien biológico que social en las cuestiones de la psicología y la pedagogía. No obstante, no puede dejar de advenir que – la anormalidad infantil en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales – (ídem, pág, XV) y el más craso error reside en que – se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal, la que, en virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales (idem, pág. 2). (Vigotski, 1997, p.78).

Diz Vigotski que a deficiência é antes de tudo, uma questão social, isto é, a criança que tem alguma deficiência não tem a consciência desta realidade até que lhe seja evidenciada por meio do convívio social, nas relações que estabelece com outras pessoas. Vigotski afirma que qualquer deficiência afeta antes de tudo as relações sociais das crianças, que por consequência, serão tratadas de modo diferente pelas pessoas que as rodeiam. Defende a necessidade de se trabalhar focando não a deficiência (qualidades negativas), mas as qualidades positivas das crianças.

Enfatizando o valor das relações sociais para o desenvolvimento da criança, Vigotski coloca que qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança e em dois planos: primeiro, no social e, depois, no psicológico; primeiro entre as pessoas depois, no interior da própria criança.

Vigotski repudiava a comparação, quantitativamente falando, entre crianças normais e crianças com deficiência. Entendia que tal comparação geraria, uma desvantagem para a criança com deficiência, posto que, desta forma, destacar-se-iam apenas as limitações, as características negativas da criança.

Como podemos observar, historicamente vários foram os caminhos e descaminhos da educação inclusiva. Neste contexto, não podemos negar a série de esforços e progressos alcançados pela luta de pais de alunos especiais juntamente com educadores e dos próprios deficientes que, ainda que timidamente, têm conquistado um espaço para o exercício da cidadania. Segundo Aranha:

A idéia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos

a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social. (2001, p. 2)

Seguindo este raciocínio, naturalmente nos transportamos para a observação da prática escolar que contradiz estes preceitos e que nos convoca a refletir conforme aponta Mendes:

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para promover uma educação de qualidade a todas as crianças. (2002, p. 64)

Entendemos que somente a reestruturação do sistema educacional, a implementação de leis, não conseguem resolver e tornar o aluno efetivamente incluso. A realidade objetiva precisa ser transformada para que haja uma viabilização das leis, afinal, não podemos negar a importância destas (leis), na medida em que apontam para caminhos importantes, fundamentais. Mas, não podemos deixar de questionar o quanto a realidade precisa ser transformada para que as leis deixem de ser “letras mortas” no papel e se transformem em fato. Neste processo de transformação devemos refletir também sobre nossas reações de educadores frente ao diferente, ao aluno com algum tipo de deficiência que nos desorganiza e nos ameaça, confrontando nossas resistências e nossos “saberes” com deficiências talvez ainda muito limitadoras.

Sendo assim, Vigotski acreditava que a escola, como um espaço interativo por excelência, possa estimular o desenvolvimento da criança, pois à luz destes estudos, pôde-se pensar a criança com deficiência a partir de suas habilidades, especialmente sobre os ganhos que estas podem ter no convívio com outras crianças em classes comuns, pela possibilidade de convívio com a diversidade, afinal, segundo o autor:

Si al desarrollo del niño con defecto no se plantearan exigencias sociales (objetivos), si estos procesos non estuvieran bajo la influencia de las leyes biológicas y si el niño con defecto no se encontrara ante la necesidad de

convertirse una unidad social de la personalidad, entonces, su desarrollo conduciría a la creación de una nueva raza de personas. Pero ya que los objetivos han sido planteados al desarrollo con anterioridad (por la necesidad de adaptarse al medio sociocultural para un tipo humano normal), entonces, su compensación no tendrá lugar de un modo libre, sino siguiendo en curso social determinado. (Vigotski, 1989, p.110)

Observa-se pelos estudos de Vigotski que este entendia a escola em sua função socializadora, que pode tanto estimular, por meio da valorização do potencial, quanto atrofiar os fatores secundários, limitando-se aos aspectos negativos da deficiência. Neste aspecto, rechaçava a escola especial tendo em vista que por sua natureza anti-social forma o espírito anti-social, adotando portanto, posturas e práticas segregadoras que em nada contribuem para a valorização da diversidade e, assim, colabora para a manutenção do estigma de incapacidade. Mattos sinaliza que:

As atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de integração. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais. (2000, p. 92)

Lamentavelmente não é incomum perceber a escola como espaço de depreciação da criança com deficiência, quando os professores evidenciam apenas a deficiência em seu aspecto negativo, limitador e não a pessoa com deficiência em suas particularidades positivas. Sendo assim, os professores desconhecem, e, por consequência, desconsideram os aspectos positivos da criança com deficiência.

Posto isto, vale ressaltar que uma das grandes contribuições de Vigotski é pensar o sujeito individual a partir da sua gênese social, destacando aqui o valor de entender o sujeito como social e historicamente constituído. Será, portanto, papel da escola inclusiva valorizar as diferenças para, a partir de uma visão prospectiva, desenvolver estratégias com intencionalidade pedagógica, com vistas a garantir o ingresso, permanência e sucesso da criança com deficiência na escola comum.

CAPÍTULO II: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI¹ PARA A CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE MUNDO

O homem, ao nascer, é um candidato à humanidade e a adquire no processo de apropriação do mundo. Nesse processo, converte o mundo externo em mundo interno e desenvolve, de forma singular, sua individualidade. (Bock; Gonçalves, 1996, p. 3)

Pensar a concepção de homem e de mundo sob o prisma da Psicologia sócio-histórica implica necessariamente romper com dicotomias que tão fortemente têm marcado a história da psicologia ao longo dos tempos, especialmente quanto ao aspecto do desenvolvimento humano.

Procurando compreender o homem em sua totalidade, Vigotski² não se satisfaz com o reducionismo empirista da psicologia objetivista do comportamento, como a reflexologia, o pavlovismo e a reactologia, nem com o subjetivismo ou idealismo da psicologia introspectiva.

Mesmo considerando a importância histórica de tais teorias, Vigotski achava que elas eram marcadas por dicotomias tais como: interno/externo, biológico/social, mente/corpo, autonomia/determinismo. Segundo Bock, a psicologia sócio-histórica de Vigotski:

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido concebe o homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia. (2001, p. 17)

¹ Importante pensador russo Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais.

² Grafia do nome do autor: O nome de Vigotski é grafado de várias formas. Neste trabalho utilizaremos VIGOTSKI. Esclarecendo, contudo, que será mantida, nas citações, a grafia original.

No entender de Vigotski, o homem se constitui nas e pelas relações sociais. Trata-se de um processo que ocorre no plano social, interpessoal e individual, intrapessoal. É na relação dialética entre o biológico e o cultural que se dá o desenvolvimento da criança:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, em dois planos: primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (Vigotski, 1988, p. 64).

O indivíduo se constitui, portanto, por meio das interações que estabelece com seu meio social. Conforme coloca Baquero: "... o desenvolvimento é concebido, então, como um processo culturalmente organizado" (1996, p. 26).

"Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros", diz Vigotski (2000, p.56), ressaltando a importância dos processos de mediação (categoria que mais adiante será definida) da linguagem e do outro na história da constituição social do indivíduo.

Sob esse prisma, entende-se que o desenvolvimento não se dá como algo inerente (natural) ao ser humano, mas pela possibilidade de pertencer e participar das práticas sociais. Tal forma de conceber o homem se opõe, portanto, às teorias inatistas que têm uma visão naturalizante, entendendo o sujeito como formado à revelia das relações e das condições sociais, que gera o seu jeito de ser. Com tais afirmações, não negamos a possibilidade da singularidade do humano, da sua capacidade de engendrar o novo, o inédito, mas desde que tenhamos claro que tal constituição só se dará num processo marcado pelo movimento de objetivação e subjetivação no qual indivíduo e sociedade se constituem mutuamente.

Ressaltando a importância do contexto histórico cultural Vigotski afirma que:

Es preciso plantear Y comprender el problema de la defectividad infantil, em la psicología y la pedagogia, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. Es preciso encarar con audacia este problema como um problema social. (1997, p. 74)

Isto posto, fica clara a importância das relações sociais para o desenvolvimento da criança, que não bastará trazer em sua constituição biológica um órgão que funcionará por si só. Assim, por exemplo, ainda que tenha seu aparelho fonoarticulatório perfeitamente constituído biologicamente, não desenvolverá a função de fala (linguagem verbal) se eventualmente for privada do convívio social.

Para uma melhor compreensão da relação dialética entre indivíduo e sociedade, trazemos a categoria mediação.

Tal categoria, central na teoria vigotskiana, permite a compreensão da relação do indivíduo com o mundo material, e, mais especificamente, a compreensão de sua constituição como ser social, como ser humano e singular ao mesmo tempo. O indivíduo se humaniza nas e pelas relações por meio do social. Assim, a relação do indivíduo com o mundo é uma relação de dois elementos, na qual ao mesmo tempo em que ambos mantêm suas singularidades (homem e mundo), um contém o outro, ou seja, um constitui o outro.

Definindo a mediação, Severino enfatiza que:

Seu significado básico é ser instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si: a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante sua efetivação, dando-lhe concretude. (2001, p. 44)

Ainda segundo este autor, "... mesmo que se fale, ainda que metaforicamente, em essência humana, esta não vem pronta, mas só se elabora mediante as atividades relacionadas ao trabalho, à sociabilidade e à cultura". (Ibid., p. 44). Tal fato reforça a idéia do processo de constituição do humano, que como tal se concretiza por meio de sua história pessoal (ontogênese) e história do homem (gênero humano).

A relação homem - mundo não é uma relação direta, natural, mas, mediada. Assim, o homem quando age no mundo vai recorrer a uma multiplicidade de instrumentos que, na verdade, serão os mediadores em uma relação onde ambos se constituem mutuamente por meio de um processo histórico. Corroborando esta idéia, Duarte afirma que:

A passagem da evolução biológica para a história social foi um longo processo. A história como processo de criação do homem, enquanto o ato de nascimento que se supera, não pode, portanto, ser pensada de outra forma que não seja a da atividade dos seres humanos que nascem no interior de um momento histórico. (1999, p. 39)

E ainda como afirma Leontiev:

Para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto 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. (1978, p. 268)

Entendemos, assim, que o homem se humaniza ao produzir uma atividade e que esta sofre uma transformação subjetiva. Por meio da atividade, o homem transforma o mundo – objetivação e se transforma – subjetivação. Diz Aguiar:

O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão as fontes propulsoras do movimento do homem. Ali estão os elementos básicos para que a relação do homem com o mundo não seja a relação de um organismo com o meio nem possa ser vista como tal. A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho. O homem ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando a objetividade. (2001, p. 96)

É por meio da atividade significada, ou seja, por meio do processo de apropriação e objetivação da realidade, que o homem se constitui humano, compreendendo, portanto, esta (atividade), não mais como uma atividade em si, mas uma atividade para si, moralmente motivada, devido à sua gênese social, cultural e histórica.

O homem, ao modificar a realidade, por meio do seu trabalho (atividade), auxiliado por instrumentos e signos é reciprocamente modificado, num movimento dialético que, ao transformar o social, é por ele transformado. Esta atividade

possibilitada por instrumentos mediadores físicos e simbólicos legitima a transição da “natureza humana” para “condição humana”.

Para melhor entender a função dos instrumentos físicos e simbólicos faz-se necessário compreender que a atividade humana é significada por meio da relação pensamento – linguagem.

A relação entre pensamento e linguagem é, para Vigotski, apesar de terem raízes genéticas diferentes, muito estreita, onde um constitui o outro. Segundo ele linguagem e pensamento têm sua origem no social e salienta que:

O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (Vigotski, 2000, p.150)

Observa-se desta forma que, para Vigotski a relação entre o pensamento e a palavra é central quando se trata do tema pensamento e linguagem. Oliveira afirma que para Vigotski: “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (IDEM, 1992, p. 83).

Como já foi dito anteriormente, a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada, significada, assim, para discutir a relação pensamento e linguagem implica necessariamente destacar, mesmo que de modo sintético, a relação entre sentido e significado, posto que estes são os mediadores da relação pensamento e linguagem.

De início, vamos diferenciar conceitualmente o sentido e o significado, deixando claro, entretanto, que tal distinção não exclui a relação dialética entre ambos.

Segundo Aguiar, Vigotski “... faz uma distinção entre sentido e significado” (IDEM, 2001, p. 105). No entanto, ao discutir esses dois conceitos evidencia-se a relação dialética que os articula, ou seja, sentido e significados são diferentes, entretanto, um não é sem o outro, um constitui o outro. A melhor maneira de se discutir sentido e significado é utilizando a categoria *mediação*, ou seja, sentido e significado são diferentes, não se diluem um no outro, contudo, um não é sem o outro. Assim, em alguns momentos podemos evidenciar, até porque são distintos, que estamos nos referindo mais a um do que a outro, ou, de outro modo, podemos nos aprofundar em zonas de sentido e menos nos significados, tendo, contudo, a clareza de que um contém o outro. Isto posto, podemos dizer que a categoria *mediação* nos auxilia a compreendê-los como diferentes, cada um mantendo a sua identidade, ao mesmo tempo que se constituem mutuamente. A produção dos sentidos humanos se dá a partir dos significados e na produção destes estão contidos os sentidos humanos.

Aguiar coloca que o significado para Vigotski é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, o que não quer dizer que estas significações não sejam flexíveis, ou seja, as significações têm uma certa estabilidade, porém não estão acabadas, cristalizadas, posto que, como já foi dito, se transformam historicamente. (Cf. Ibid., p. 105)

Conforme afirma Oliveira: “... embora a questão do significado pareça pertencer exclusivamente ao domínio do cognitivo, na concepção de Vigotski sobre o significado da palavra, encontra-se uma clara conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico” (1992, p. 81). Ainda segundo Oliveira:

É no significado da palavra que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real. Constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (IDEM, 2002, p. 48)

Assim, o significado tem um caráter mais generalizante, enquanto que o sentido se caracteriza por seu caráter mais individual, isto é, pelas vivências afetivas

do sujeito. Entretanto, não podemos falar de significado, sem falar de sentido. Dessa forma, nos aproximamos do conceito de sentido, quando Vigotski, citando Paulhan, diz que o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável: modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. (Cf. Paulhan apud Vigotski, 2000, p. 181-182)

Seguindo esse raciocínio, lembramos Aguiar; Ozzela ao afirmarem que:

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para zonas de sentido. (2006, p. 226)

E ainda de acordo com Aguiar:

Quando nos referimos às expressões do sujeito, ao novo que ele é capaz de colocar no social, estamos nos referindo aos sentidos que produz, aos sentidos subjetivos por ele construídos a partir da relação dialética com o social e a história. O sentido surge do movimento de singularização, não podemos pensar em sentido sem pensar em significados, tendo em vista que estes – os significados, se constituem a partir da produção de sentidos social e historicamente produzidos. (2001, p. 105)

Evidenciada a complexidade de tais conceitos - sentido e significado, temos a clareza de que é difícil a apreensão dos sentidos, no entanto, o esforço analítico vai nessa direção, de cada vez mais nos apropriarmos de zonas de sentido, tendo claro que não deixamos também de apreender os significados.

CAPÍTULO III: MÉTODO

“É em movimento que um corpo mostra o que é.”

(Vygotsky, 2003, p.86)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos metodológicos orientadores da pesquisa e, a seguir, esclarecer como procedemos para investigar o problema de pesquisa. Assim, pretende descrever o percurso metodológico adotado, explicitando os procedimentos utilizados para responder à questão por nós posta.

3.1 - Pressupostos

Partindo da psicologia Vigotskiana, entendemos que o homem se constitui sócio-historicamente, numa relação dialética com seu mundo físico, social, cultural. Sentimos, então, a necessidade de nos valer de um paradigma metodológico compatível com a teoria que nos embasa. Assim, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa.

Segundo Ludke; André, a pesquisa qualitativa: “... envolve a obtenção dos dados descritos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva do participante” (1986, p. 13)

É com a expectativa de entender o fenômeno como um processo e não apenas como produto que, conforme postula Vigotski, optamos por não nos contentar com a descrição dos fatos, buscando, fundamentalmente, explicá-los em sua complexidade. Este mesmo autor critica as concepções naturalizantes e alerta para o perigo de não superarmos concepções dicotomizantes. Como base

orientadora de sua abordagem, o autor destaca na análise das funções psicológicas superiores a importância de nos pautarmos em três princípios metodológicos:

a) ênfase no processo e não no objeto em si ou produto. Desde os idos de 1934, Vigotski estudava sobre qual deveria ser o foco da investigação psicológica. Segundo Aguiar:

Já em 1934 Vigotski apontava para a necessidade de a psicologia ter um método que desse conta da complexidade do seu objeto de estudo. Já afirmava que a tarefa da Psicologia era substituir a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição, da sua gênese. Afirmava a necessidade de se apreender os processos internos, e que, para isso, era preciso exteriorizá-los, era preciso observar o não observável, o lado escuro da lua. (2001, p. 129)

Nota-se que, segundo o autor, é ao focarmos o processo de constituição do sucesso escolar de crianças com deficiência que garantiremos a sua compreensão. O empírico é, assim, importante como ponto de partida, mas é preciso sair da aparência e chegar ao concreto, entendendo o objeto como síntese de múltiplas determinações.

b) O segundo princípio enfatiza a diferença entre explicação e descrição. De fato, Vigotski observa que a segunda não revela as relações dinâmico-causais reais, subjacentes ao fenômeno (Vigotski, 2003, p.82). Segundo ele, para apreender algo, não se pode contentar com a descrição de sua aparência. Cita Marx, ao afirmar que “... se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então a ciência seria supérflua” (Marx apud Vigotski, 2003, p.83). Dessa maneira, se, quando olharmos algo, somos capazes de descrevê-lo, entendê-lo requer ir além das aparências: a realidade é opaca, não é translúcida. Para sair da descrição e alcançar a explicação precisamos recorrer a um referencial teórico que permita apreender aquilo que a descrição não capta: um método e uma teoria. Na verdade, para conhecer o fenômeno psicológico torna-se fundamental entender suas relações dinâmico-causais, fugindo de suas manifestações externas.

Concluindo sobre quais seriam os princípios que norteariam a investigação das funções psicológicas superiores, Vigotski evidencia a necessidade de se atentar para um terceiro princípio, ressaltando o problema do *comportamento fossilizado*.

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidas pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica. (Vigotski, 2003, p.84)

Como já foi salientado anteriormente, fica evidente a necessidade de nos focarmos no processo para compreensão do fenômeno psicológico, que se constitui na e pela relação dialética, ou seja, entender que a relação do homem com o mundo é histórica e se encontra em constante transformação. Nesta perspectiva, Vigotski (2003, p.86) afirma que “é só em movimento que um corpo mostra o que é”.

3.2 - Procedimentos Metodológicos

3.2.1 - Dos objetivos da pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo inicial, analisar, a partir da fala de uma professora, projetos/trabalhos realizados em uma escola privada da rede regular de ensino, acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, com vistas a saber quais são as contradições nela presentes e como têm sido superadas. Entretanto, ao nos aproximarmos desta realidade (das escolas que tinham um trabalho de inclusão de crianças com alguma deficiência), foi possível constatar que tais escolas trabalham sim com uma proposta inclusiva, porém não têm um projeto formalizado, onde estejam previstos objetivos, estratégias, avaliação etc. Importante destacar que todas as escolas consultadas sobre a existência de um projeto pedagógico que tratasse da educação inclusiva eram escolas particulares de renome. Constatando tal realidade, redirecionamo-nos, procurando analisar os sentidos e significados

atribuídos por uma professora à sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada pela escola da rede regular de ensino particular em que tal prática se insere. Quando nos referimos aos sentidos e significados da professora, entendemo-los como histórica e individualmente constituídos.

3.2.2 - O processo de obtenção dos dados

Como já foi dito anteriormente, a temática envolvendo a educação inclusiva tem sido bastante discutida. Assim, quando iniciamos este trabalho, a expectativa era de que esta realidade, a de inclusão de crianças com deficiência na escola particular da rede regular de ensino, fosse algo não completo, pronto, tal é a complexidade da questão, mas que se tratasse de um processo sistematizado, formalizado, por exemplo, com um projeto pedagógico que explicitasse objetivos, estratégias, avaliação e assim por diante.

A necessidade de fazer o trabalho de pesquisa pautada por este critério, qual seja, o da escola ter um projeto sobre o trabalho de educação inclusiva, aproximou-nos desta realidade e com esta veio a constatação de que as escolas particulares, pelo menos as várias por nós contatadas, não têm um projeto formalizado.

Diante desta realidade, deparamo-nos com uma questão fundamental: Por que uma escola, mesmo já realizando uma prática, não tem a sistematização desta prática formalizada?

Esta constatação causou-nos uma aflição, uma decepção muito grande, afinal, estávamos buscando esta informação em escolas particulares na cidade de São Paulo, reconhecidamente valorizadas, renomadas. Foram momentos difíceis, posteriormente aplacados pelo respaldo teórico que aporta esta pesquisa. Assim, conforme Rey:

O êxito e as operações metodológicas de uma pesquisa não é algo formulado a priori, mas é algo constituído no próprio processo vivo da pesquisa. Toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades

para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa. (2005, p. 87)

Diante da realidade tal como se apresentava, fazia-se necessária a mudança do objetivo da pesquisa, que agora não mais seria a de analisar projetos, mas sim, propostas de trabalho.

3.2.3 - Dos sujeitos e local da pesquisa

Frente ao objetivo proposto vimos a importância de escolher um sujeito que já trabalhasse na escola selecionada para a realização da pesquisa há pelo menos um ano letivo. Este critério se coloca por acreditarmos que o tempo de trabalho na escola pode criar melhores condições do professor fazer uma avaliação mais consistente sobre o processo de inclusão escolar. Sobre o local, escolhemos uma escola privada da rede regular de ensino localizada em São Paulo, que já desenvolve trabalho com alunos com algum tipo de deficiência há cerca de cinco anos.

3.2.4 - Dos recursos metodológicos para a coleta dos dados

A escolha dos recursos metodológicos foi norteada pelo referencial teórico desta pesquisa. Desta forma, com vistas a apreender a complexidade do trabalho realizado pela professora, adotamos a entrevista semi-estruturada e recorrente que bem se adéqua aos nossos objetivos.

3.2.5 - Da análise dos dados

Com o propósito de transpor as aparências, a análise dos dados consistirá na explicação do fenômeno a partir de algumas categorias de análise: sentidos e significados.

CAPÍTULO IV: UMA LEITURA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO

Este capítulo tem como objetivo precípua explicitar o processo de sistematização utilizado para fazer a análise por meio de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, além, é claro, de fazer a análise propriamente dita.

Assim, para apreensão dos sentidos produzidos por uma professora de uma escola particular da rede regular de ensino acerca do trabalho com educação inclusiva, faremos inferências a partir de informações coletadas por meio de entrevistas.

4.1 - Procedimentos de análise

Para efetuar a análise, utilizar-nos-emos da proposta de Aguiar; Ozella (2006), a qual sugere a organização dos núcleos de significação como uma forma de apreensão e análise dos sentidos dos sujeitos. Os núcleos de significação nada mais são do que uma maneira de organizar os dados e articulá-los de modo a não fragmentá-los, de modo a apreendê-los em seu movimento.

Como veremos, a idéia dos núcleos é, mesmo fazendo recortes e destacando trechos, reintegrar a informação ao seu movimento. Aqui vale a pena lembrar Vigotski, quando diz que o corpo só se revela no movimento. (Cf. Vigotski, 2003)

No nosso caso, iniciamos a análise fazendo leituras flutuantes e a partir dessas leituras destacamos no texto temas, questões que pareciam importantes para o sujeito. Realizadas as leituras flutuantes, iniciamos o processo de organização dos pré-indicadores, levando em conta, para isso, a palavra com significado. Dessa forma, organizamos os temas (pré-indicadores) que se destacavam ora pela freqüência com que apareciam, ora pela carga emocional presente, considerando, é claro, o objetivo da investigação da presente pesquisa. Feito isto, foram levantados 28 pré-indicadores:

PRÉ-INDICADORES:	
1)	Afinidade com o que faz:
	“eu sou uma pessoa muito feliz porque trabalho naquilo que gosto”
2)	O trabalho como missão e dádiva:
	“isso aqui é o meu ministério, eu acho que Deus me deu isso aqui pra eu agir.”
3)	A capacidade como dom:
	“... os dons que Ele tem me dado...”
4)	Compromisso com o que faz:
	“...para mim é uma responsabilidade muito grande ter a cada ano essas crianças, as famílias, o contato com eles...”
5)	Concepção de 1ª série:
	“ ...a 1ª série, que eu acho que é uma série básica, é a 1ª e eles já vêm muitos, desde o berçário, na escola, então têm contato com o professor, com escola, então quando entram no fundamental I, então no caso da 1ª série, já é uma outra questão, já tem nota, já tem livro, já tem... é aquela coisa de vidinha escolar, então eu acho que tem que ser uma série de muito acolhimento”.
6)	A relevância/importância da afetividade no trabalho docente:
	“Eles têm que se sentir felizes aqui, eles têm que saber que aqui eles vão construir conhecimento, que eles vão tá começando uma vida escolar de novas descobertas e eu acho que eu sou uma peça fundamental pra isso, então a afetividade pra mim é, é extremamente importante”.
7)	Necessidade de aperfeiçoamento:
	“esse ano eu fui à procura de psicopedagogia, então estou fazendo a psicopedagogia.”
8)	O aluno com deficiência como presente de Deus:
	“Antonio veio para mim esse ano. Ele é um presente, presente de Deus, Deus me deu porque eu sou uma antes do Antonio e sou outra depois do Antonio. Antonio tem Síndrome de Down.”

9) Preocupação com o ingresso de um aluno com deficiência:
“...antes dele chegar, mesmo o ano passado, eu já fui em busca um pouco de como era essa realidade de uma criança com Síndrome de Down.”
10) A maneira como a professora percebia/percebe o comportamento de Antonio na escola:
“...antes dele chegar mesmo, o ano passado eu já fui em busca um pouco de como era essa realidade de uma criança com Síndrome de Down ...eu já percebia que era uma postura um pouco diferenciada e ele chegando então, esse ano eu fui percebendo como é que é lidar e que não tem nada de diferente, é especial mais é uma criança como outra qualquer.”
11) A importância do papel da família no desenvolvimento da criança com deficiência:
“...ele é uma criança extremamente estimulada, a família muito presente, eles dão uma assessoria impressionante pra essa criança. Desde o nascimento, ele tem uma equipe multidisciplinar que trabalha com ele, com psicóloga, ecoterapia, a fono, a pedagoga”.
12) A formação como exigência e prazer:
“...aquela cobrança de que tinha que ter a faculdade, aí corri e aí foi muito bom. Até me arrependo de não ter feito antes, eu fiz faz cinco anos atrás que eu fiz pedagogia, não faz muito tempo e aí eu fiz a pedagogia, e agora a psicopedagogia, agora estou fazendo a psicopedagogia”
13) Uma nova configuração da classe por conta da entrada de um aluno com deficiência:
“...esta 1ª série, excepcionalmente e até pela presença do Antonio, eles dividiram, porque o ano passado eu tinha uma classe grande. Geralmente a gente tem de vinte e quatro a vinte seis. O ano passado eu tinha vinte sete na 1ª série, tinha uma só que eu te falei. Esse ano eles dividiram em duas, então eu fiquei com dezesseis e é a classe menor que eu tive em todo o meu magistério.
14) Valores/diferença para a vida:
Minha professora da 1ª série, a minha 1ª professora, mas principalmente os

valores, os conhecimentos, aquilo que a gente construiu junto, o que a gente pode tá fazendo junto que tenha feito diferença pra vida dele e que vai ser útil pro futuro dessa criança, na vida escolar, na vida familiar, na vida profissional, lá pra frente.

15) Aprendizagem / prazer:

“Eu acho que a emoção mexe muito com a nossa vida, com o nosso bem-estar, ou não, com o prazer de fazer algo ou não, e eu acho que a criança só aprende, a aprendizagem ela se dá muito através do prazer, se ela está gostando daquilo que ela está fazendo, se ela vê significado naquilo que ela está fazendo, eu acho que vai ser muito mais fácil a construção desses novos conhecimentos, a aprendizagem.”

16) Relacionamento/emoção:

“E aí eu acho que a emoção, a afetividade está muito ligada porque, se ela (criança) gosta de estar aqui, se ela tem em mim uma pessoa confiável, uma pessoa amável, uma pessoa até rígida na hora que tem que ser, que tem que pontuar pra ela a hora que ela tem que parar ou a hora que ela tem que continuar, eu acho que isso facilita muito no relacionamento”.

17) Construção de conhecimento:

“Eu acho que eu sempre afeto o outro e sou afetada pelo outro, e eu acho que esta questão de afetividade essencial nas relações, de alguma maneira eu vou afetar o outro, se eu afetar de uma maneira positiva, que seja pra contribuir pro crescimento dessa pessoa melhor ainda”.

18) Ampliação de conhecimentos:

“Quando eu fui atrás do curso, eu tava querendo ampliar um pouco mais, estudar um pouco mais porque eu acho que a gente tem sempre que estar se atualizando, crescendo”.

19) Enriquecimento da atuação profissional:

“...eu acho que (curso de psicopedagogia) vem enriquecer bastante o meu trabalho.”

20) Necessidade de conhecer melhor o aluno com deficiência:

“Pra eu conhecer mais essa criança, até procurando saber como ela é como um

todo, seu físico, sua mente o seu cérebro, e essas coisas a gente tem visto em algumas matérias lá na faculdade que vão ampliando a minha visão, vão abrindo, vão possibilitando um novo olhar pra esse tipo de criança que tem alguma necessidade especial no caso da inclusão, não só no meu caso agora, Síndrome de Down, mas possibilidade de ter outras, eu posso tá recebendo daqui pra frente outras crianças com outras necessidades especiais, então eu tenho que tá me abrindo pra isso também. Acho que eu preciso me aperfeiçoar, eu preciso conhecer pra poder atuar da melhor maneira na minha profissão.”

21) Especial, especial:

“Ele, porém, é uma criança muito tranqüila, já tinha falado da outra vez, é um especial, especial por ter até todo um aparato de outros profissionais, de uma equipe multidisciplinar, então com ele o trabalho tá fluindo assim muito facilmente desde que ele entrou.”

22) Apoio dos pais:

“Todo o apoio dos pais, a presença dos pais na escola constantemente, a troca de experiências”.

23) Experiência:

“Eu acho que daqui pra frente a gente vai tá recebendo cada vez mais, até porque teve alguma experiência, as famílias sabem, as pessoas vão passando isso (experiência no trabalho com educação inclusiva) pra frente.”

24) Necessidade de projeto pedagógico:

“... eu acho que é necessário sim, eu acho que a gente tem que começar a traçar aí alguns rumos pra ver por onde a gente vai caminhar, aí acho que há a necessidade de um projeto mesmo”.

25) Escola como um todo:

“Acho que a escola como um todo tem que perceber que ela é uma escola inclusiva, então, os funcionários, os outros professores, outras pessoas têm que fazer parte do projeto, ter conhecimento do que está acontecendo mesmo que não seja na sua sala de aula pra que possa tá contribuindo também pra essa inclusão verdadeira, pra que ocorra realmente uma inclusão verdadeira, de fato”.

26) Objetivo:
Quando eu tenho um projeto, é algo que eu tenho: às vezes uma hipótese antes, ou é algo que eu quero conhecer melhor e eu vou elaborar alguma coisa pra chegar no ponto, eu tenho um objetivo a chegar. Então, se eu tenho isso delimitado, apesar que o projeto pode ser mudado durante o caminho, as vezes não é esse, <i>não tá dando</i> certo, então a gente vai mudar, mas a gente tem que ter uma base. Tem que ter etapas a cumprir, tem que ter objetivos tem que ter um desenvolvimento desse projeto, uma avaliação desse projeto.
27) Trabalho solitário/isolado:
“... eu acho que no momento, ela (idéia da importância de um projeto) é uma questão mais minha, eu não conversei muito ainda com a direção, coordenação sobre isso. Conversei depois que você veio, conversei um pouco com a coordenadora sobre isso”.
28) A prática gerando necessidade de teoria/ formalização:
“... eu acho que é uma possibilidade (formalização de um projeto pedagógico) daqui pra frente, até partindo talvez da minha pessoa mesmo, de tá sugerindo que a gente faça uma coisa assim, que possa acontecer, um projeto uma coisa que pessoas possam conhecer, que possam vir aqui pra ver o que a gente tá fazendo, porque tá muito engatinhado, muito no começo disso(trabalho com educação inclusiva). Mas eu acho que a coisa precisa ser melhor elaborada, melhor discutida pra que realmente se torne um projeto eficaz”.

Após a organização dos pré-indicadores acima descritos, iniciamos a organização e articulação dos indicadores. Considerando a realidade sócio-histórica do sujeito em questão, a organização dos indicadores se deu de acordo com os critérios de similaridade e complementaridade. (Cf. Aguiar; Ozella, 2006). Esse processo de aglutinação visa organizar conteúdos que, ao serem articulados, adquirem um novo sentido e revelam com mais propriedade o sujeito investigado. Esse processo se dá a partir do movimento construtivo-interpretativo do pesquisador.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1) Afinidade com o que faz; 2) O trabalho como missão e dívida; 3) Capacidade como dom; 4) Compromisso com o que faz;	1) Trabalho – Missão e dom.
7) Necessidade de aperfeiçoamento; 12) Formação como exigência e prazer; 19) Ampliação de conhecimentos; 20) Enriquecimento da atuação profissional;	2) Aperfeiçoamento.
1) Afinidade com o que faz; 2) O trabalho como missão e dívida; 3) Capacidade como dom; 4) Compromisso com o que faz; 7) Necessidade de aperfeiçoamento; 12) Formação como exigência e prazer;	3) A configuração do ser professor.
5) Concepção de 1ª série; 6) A relevância/importância da afetividade;	4) A dimensão afetiva no trabalho docente.
8) O aluno com deficiência como presente de Deus; 9) Preocupação com o ingresso de um aluno com deficiência; 10) A maneira como a professora percebia/percebe o comportamento de Antonio na escola; 12) A formação como exigência e prazer; 13) Nova configuração da classe por conta da entrada de um aluno com deficiência ; 22) Especial, especial.	5) Concepção de Educação Inclusiva.
11) A importância do papel da família no desenvolvimento da criança com deficiência; 23) Apoio dos pais.	6) A importância da participação da família.
24) Experiência 27) Trabalho solitário/isolado; 28) A prática gerando necessidade de teoria/formalização.	7) A relação teoria e prática.
23) Experiência; 24) necessidade de projeto pedagógico; 25) Escola como um todo; 26) Objetivo; 27) Trabalho solitário/isolado; 28) A prática gerando necessidade de teoria/formalização.	8) Necessidade de projeto.
14) Valores/diferença para a vida; 25) Escola como um todo;	9) Construção de valores: Cidadania

Importante observar que, como podemos notar acima, existe a possibilidade de um mesmo pré-indicador compor indicadores diferentes.

Finalmente, a partir da organização resultante dos indicadores e seus conteúdos iniciamos a nomeação/organização dos núcleos de significação. Para tal, tomamos os indicadores já apresentados e iniciamos a articulação dos mesmos, não só pela sua semelhança, complementaridade, mas também pela contradição, tendo sempre em mente o nosso objetivo de pesquisa, qual seja, o de nos aproximarmos da compreensão das zonas de sentido acerca da questão da inclusão. Para Aguiar; Ozella:

É neste momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo-interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelam as suas determinações constitutivas. (2006, p. 231)

Apresentamos, então, os núcleos organizados a partir dos indicadores:

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Trabalho – Missão e dom. 2) Aperfeiçoamento. 3) A configuração do ser professor. 4) A dimensão afetiva no trabalho docente.	1) A (re)configuração do ser professor.
9) Construção de valores: Cidadania; 5) Conceção de educação inclusiva; 6) A Importância da participação da família.	2) A concepção de Educação Inclusiva.
7) A relação teoria e prática. 8) Necessidade de projeto.	3) A necessidade e a construção da idéia de um projeto

	pedagógico.
--	-------------

4.2 - Análise dos núcleos de significação

*“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.
(Freire, 1996, p.76).*

Após a organização dos núcleos, inicia-se o momento da efetiva análise dos mesmos. Conforme dito anteriormente, no capítulo sobre o método, essa pesquisa se baseia numa proposta qualitativa. Segundo Rey: "... a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta" (2005, p. 5).

4.2.1 - A (re) configuração do ser professor

Este núcleo explicita o quanto a religiosidade está presente na vida da nossa entrevistada, em sua forma de entender e justificar o seu cotidiano, as suas realizações. Assim, quase que ingenuamente, ou de forma alienada, comporta-se com a tendência de entender os fenômenos humanos como naturais, descolados do contexto sócio-histórico que os constitui. Tratando da questão da alienação, Chauí faz a seguinte definição:

Fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles. (1995, p. 170)

Temos, ao primeiro contato com a professora Helen ¹, essa impressão: a de que atribui à sua formação a compreensão de algo independente de si mesma, algo dado por Deus. Quando fala do seu processo de formação acadêmica, dá-nos a idéia de uma visão pautada única e exclusivamente pela concepção religiosa.

Eu sou uma pessoa muito feliz porque trabalho naquilo que gosto, né? Eu sou pedagoga e trabalho nesta escola há mais de vinte anos já, com ensino fundamental I e... como professora regente. **Isso aqui é o meu ministério, eu acho que Deus me deu isso aqui pra eu agir, é aquilo, os dons que Ele tem me dado**, então eu não, não é que eu tô falando que é ministério, é uma coisa assim, é a minha profissão, mas eu lido como ministério... (Helen, 15/08/06, anexos)

¹ Helen é um nome fictício.

A experiência de Helen é realmente pautada pelo aspecto religioso. A religiosidade tem um valor muito importante para a sua família, conforme coloca:

Como fui criada numa família cristã, evangélica, o ministério é algo que Deus coloca na nossa vida, muito especial e que eu vou cumprindo porque eu sinto que foi aquele dom que Ele me deu, foi aquele trabalho que ele me deu pra fazer, então a minha família é muito envolvida com vários ministérios. (IDEM, 29/09/06, anexos)

Entretanto, nossa entrevistada não se limita, como parece de início, à religiosidade. Apesar de inicialmente naturalizar o processo que a leva a ser não só uma professora, mas uma boa professora, preocupada, que se dedica, em seguida *desnaturaliza*, na medida em que vai percebendo que para ser uma boa educadora vai-se constituindo historicamente para tal. Ou seja, entende que para exercer sua profissão a contento não basta o dom, o ministério que Deus coloca na sua vida. Entende que ser uma boa professora é um processo de construção que implica esforço pessoal, conhecimento, uma construção do sujeito que não é natural, mas sim, uma construção histórica.

Se por um lado a necessidade de Helen de dar aula (atividade) tem como elementos constitutivos os valores de sua família e, em especial, os valores religiosos, por outro, ao sairmos da aparência e avançarmos para a compreensão do fato, conforme propõe a psicologia sócio-histórica, percebemos que a atividade por ela realizada não é atravessada exclusivamente por tais valores. O que se verifica é que a própria atividade de ser professora, de dar aulas, as relações vividas e as práticas desenvolvidas também foram constitutivas dos sentidos e significados que tal prática tem, isto é, foram constitutivas do modo de pensar e sentir o que é ser professora. Como coloca Aguiar: "... o homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros" (2001, p. 96).

Pra eu conhecer mais essa criança (com alguma deficiência), até procurando saber como ela é como um todo, seu físico, sua mente o seu cérebro, e essas coisas a gente tem visto em algumas matérias lá na faculdade que vão ampliando a minha visão, vão abrindo, vão possibilitando

um novo olhar pra esse tipo de criança que tem alguma necessidade especial, no caso da inclusão, não só no meu caso agora, Síndrome de Down, mas possibilidade de ter outras, eu posso tá recebendo daqui pra frente outras crianças com outras necessidades especiais, então eu tenho que tá me abrindo pra isso também. **Acho que eu preciso me aperfeiçoar, eu preciso conhecer pra poder atuar da melhor maneira na minha profissão.** (Helen, 29/09/06, anexos)

Percebemos no processo de configuração do ser professora, elaborado por Helen, um movimento no qual segundo Aguiar; Ozella: "... as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo este que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo" (2006, p. 228).

O vínculo de Helen com sua família em relação à sua formação profissional teve grande peso para a sua configuração de ser professora. Porém, seu processo de tomada de consciência se (re) configura pelo seu movimento histórico, pela maneira pela qual passou a pensar, sentir e agir a partir da realidade que se lhe apresentava, neste caso, a de trabalhar com um aluno com deficiência, conforme observamos na fala a seguir:

Não é meu objetivo trabalhar como psicopedagoga. Eu fui atrás do curso mais para buscar novos conhecimentos, novas estratégias, novos métodos, novas idéias, novas saídas, ou velhas que até já existem, **mas eu fui em busca pra dar um respaldo pra mim, e, inclusive na inclusão que é uma coisa nova** que tá acontecendo. (Helen, 29/09/06, anexos)

Observamos aqui uma preocupação que ultrapassa o comportamento que pode, a princípio, denotar ingenuidade, para notar a configuração de uma intencionalidade pedagógica, fator que revela uma transformação/configuração das suas necessidades em novos motivos, no caso, a realização de cursos. Ser professora, por um lado satisfaz necessidades gestadas no âmbito da religiosidade, mas por outro lado, a sua história, a história da sua prática, revela também que outras necessidades, necessidade de conhecimento, necessidade de fundamentação, necessidade de ser tecnicamente bem preparada, vão sendo satisfeitas ao mesmo tempo em que novas vão surgindo. Ser professora se constitui

em um motivo ao impulsioná-la para a ação com vistas à satisfação de suas necessidades.

Compromissada com seu papel profissional, qual seja o de **“marcar vidas”**, que tem como componente essencial necessidades historicamente constituídas, com o ingresso de um aluno com deficiência em sua turma, Helen foi buscar aprimoramento. **“O ano passado eu já fui em busca um pouco de como era essa realidade de uma criança com Síndrome de Down, porque vinte anos trabalhando no magistério nunca tinha tido uma criança especial”** (IDEM, 15/08/06, anexos). Fica evidente a preocupação de Helen quanto à sua necessidade de aprimoramento profissional.

Quando eu fui atrás do curso, eu tava querendo ampliar um pouco mais, estudar um pouco mais porque eu acho que a gente tem sempre se atualizando, crescendo, então a primeira procura é isso. Eu preciso voltar à escola, voltar ao banco escolar, porque como professora a gente até estuda aqui um pouco, mas aquele dia-a-dia vai tomando conta, e a rotina vai tomando conta, você já sabe mais ou menos o que você vai fazer, você procura melhorar, mas eu acho que você ter contato com outras pessoas, com professores que são especialistas em certas áreas, que tem talvez um outro conhecimento, que possam passar uma outra experiência, eu acho que vem enriquecer bastante o meu trabalho. A psicopedagogia, porque ela vai lidar com problemas de aprendizagem, como essa criança aprende, como é que eu posso ajudar essa criança nas suas dificuldades de aprendizagem e que eu acho que tem muito a ver com o meu trabalho como professora. Não é meu objetivo trabalhar como psicopedagoga, eu fui atrás do curso mais para buscar novos conhecimentos, novas estratégias, novos métodos, novas idéias, novas saídas, ou velhas que até já existem, mas eu fui em busca pra dar um respaldo pra mim, e, inclusive, na inclusão que é uma coisa nova que tá acontecendo. Pra eu conhecer mais essa criança, até procurando saber como ela é como um todo, seu físico, sua mente o seu cérebro, e essas coisas a gente tem visto em algumas matérias lá na faculdade que vão ampliando a minha visão, vão abrindo, vão possibilitando um novo olhar pra esse tipo de criança que tem alguma necessidade especial, no caso da inclusão, não só no meu caso agora, Síndrome de Down, mas possibilidade de ter outras, eu posso tá recebendo daqui pra frente outras crianças com outras necessidades especiais, então eu tenho que tá me abrindo pra isso também. **Acho que eu preciso me aperfeiçoar, eu preciso conhecer pra poder atuar da melhor maneira na minha profissão.** (IDEM, 29/09/06, anexos)

Na primeira parte da entrevista, como já vimos, Helen deixa claro como a escolha da sua profissão foi e é permeada pelos valores da sua família, gerando em si uma grande implicação, ou seja, uma intensa valoração afetiva, que, segundo

Heller, pode preceder a conceitualização, "... sua inserção conceitual no mundo do ego" (1985, p. 39). Já nesse trecho da entrevista, explicita a necessidade de aperfeiçoamento para poder atuar da melhor maneira na profissão. Isso, contudo, não quer dizer que em um determinado momento a professora Helen era apenas emoção e num momento seguinte apenas cognição. Entendemos, como Heller, que, "... a constituição do sujeito se dá no movimento de subjetivação do mundo social e este processo é constituído não só pelo pensamento e ação, mas pela avaliação (afetiva e cognitiva) dos significados que os objetos tem para o sujeito" (Ibid., p. 36). Afinal, como já vimos anteriormente, a psicologia sócio-histórica não comporta tal dicotomia. Tratando da não dicotomização entre pensamento e emoção Lane; Camargo ressaltam uma citação de Vigotski que ilustra bem esta questão:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "por que" de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (Vigotski apud Lane; Camargo, 1995, p.118)

Ainda no que se refere à não dicotomização, destacamos a maneira de Helen pensar a educação. Afetividade para ela é vista como propiciadora da aprendizagem, algo que pode afetar positiva ou negativamente. Nesse sentido, a professora Helen concebe as relações afetivas como fator de extrema relevância para o processo de construção de conhecimento, não dicotomiza afeto e cognição. Leite, de forma brilhante esclarece esta idéia:

A afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (Leite, 2006, p. 26)

A passagem acima traduz bem a concepção que a professora Helen tem sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno, como demonstra na fala a seguir:

... a gente tem várias partes, uma das partes que a gente tem como ser humano é a emoção. Eu acho que a emoção mexe muito com a nossa vida, com o nosso bem-estar, ou não, com o prazer de fazer algo ou não, e eu acho que **a criança só aprende, a aprendizagem ela se dá muito através do prazer, se ela está gostando daquilo que ela está fazendo, se ela vê significado naquilo que ela está fazendo, eu acho que vai ser muito mais fácil a construção desses novos conhecimentos, da aprendizagem.** E aí eu acho que a emoção, a afetividade está muito ligada porque, se ela gosta de estar aqui, se ela tem em mim uma pessoa confiável, uma pessoa amável, uma pessoa até rígida na hora que tem que ser, que tem que pontuar pra ela a hora que ela tem que parar ou a hora que ela tem que continuar, eu acho que isso facilita muito no relacionamento. **Eu acho que eu sempre afeto o outro e sou afetada pelo outro,** e eu acho que esta questão de **afetividade essencial nas relações, de alguma maneira eu vou afetar o outro, se eu afetar de uma maneira positiva, que seja pra contribuir pro crescimento dessa pessoa melhor ainda,** é assim que eu penso. (Helen, 29/09/06, anexos)

Este núcleo mostra, em síntese, o movimento de (re) configuração do ser professora, que é um movimento que contém valores muito mais calcados na religiosidade e na afetividade constituídos sócio-historicamente, mas que se integram, que se aliam, que se combinam a novas necessidades, constituídas a partir de uma prática docente. Assim, sem abandonar os valores religiosos, a afetividade, sem abandonar a necessidade da formação acadêmica, mas, ao contrário, integrando esses dois aspectos, a professora Helen mostra a importância que tem, para ela, trabalhar com educação inclusiva, e, conseqüentemente, o sentido do que é ser professora.

4.2.2 - Concepção de Educação Inclusiva

Segundo Mantoan, "... um dos argumentos mais freqüentes dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho" (2003, p. 78). Ao tratar da questão do trabalho realizado com um aluno com deficiência, a professora Helen demonstra, a princípio, uma concepção ingênua, de certa forma precipitada. Contudo, ao aprofundarmos nossa análise da entrevista

percebemos uma postura de quem, apesar de não ter um preparo para o trabalho com educação inclusiva, de nunca ter tido qualquer proximidade ou oportunidade de realizar algum trabalho com algum aluno com deficiência, já se mostrava interessada em conhecer tal realidade.

Antonio veio pra mim esse ano. Ele é um presente, presente de Deus, Deus me deu porque eu sou uma antes do Antonio e sou outra depois do Antonio. Antonio tem Síndrome de Down, né? Ele tem sete anos e ... eu já sabia o ano passado, já tinha uma idéia que ele seria este ano da minha classe, porque no ano passado só tinha uma 1ª série e ele estava no infantil III, e provavelmente eu continuaria e este ano a gente tem mais uma 1ª série mais realmente ele veio pra cá, foi o meu presente, né? **E quando ele chegou, antes dele chegar mesmo o ano passado eu já fui em busca um pouco de como era essa realidade de uma criança com Síndrome de Down, porque vinte anos trabalhando no magistério nunca tinha tido uma criança especial, nunca neste sentido, né?** De alguma doença, alguma patologia assim, mais aí fui a busca, **conversava com a professora dele do ano passado, já falei com a coordenação que gostaria de ter literatura, acesso a alguma coisa que pudesse me preparar pra esse ano.** Como é que seria esse ano? Eu tinha uma expectativa que eu não sabia se era boa, ruim mais era uma ansiedade, né? E fui a busca, eu tenho um priminho que tem Síndrome de Down, que é um pouquinho mais novo que o Antonio, mas ele é muito diferente do Antonio, então me assustava um pouco, ele é muito agitado, era muito agressivo e aquilo me assustava um pouco, mas pelo o que eu via do Antonio no corredor e pelo que eu conversava com quem já tinha contato com ele eu já percebia que era uma postura um pouco diferenciada e ele chegando então esse ano eu fui percebendo como é que é lidar e que não tem nada de diferente, é especial mais é uma criança como outra qualquer e o Antonio, especialmente, ele é um especial, especial ele é uma criança extremamente estimulada, a família muito presente, eles dão uma assessoria impressionante pra essa criança. Desde o nascimento, ele tem uma equipe multidisciplinar que trabalha com ele, com psicóloga, ecoterapia, a fono, a pedagoga. (Helen, 15/08/06, anexos)

Ao contrário do que comumente acontece, o que observamos é que a professora Helen, ao invés de se bloquear e adotar um comportamento queixoso, entende a possibilidade do trabalho com educação inclusiva como um desafio. Contraria, portanto, a visão da escola que se pauta pela homogeneidade. Concordamos com Mantoan, quando afirma que "... uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar" (2003, p. 46).

Apesar de não ter familiaridade com a questão da educação inclusiva, a professora Helen não banaliza o trabalho e a importância de um olhar diferenciado para atender de maneira mais adequada possível o aluno com deficiência: “E quando ele chegou, **antes dele chegar mesmo, o ano passado eu já fui em busca um pouco de como era essa realidade** de uma criança com Síndrome de Down” (Helen, 15/08/06, anexos). Não observamos a adoção de uma visão assistencialista. Ao invés disso, ela reconhece as possibilidades de um trabalho focado nas habilidades. Monteiro elucida bem esse aspecto:

É preciso reconhecer que a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: se, por um lado é uma limitação e diretamente atua como tal [...], por outro, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, [dos] canais de compensação. (1998, p.76).

Conhecendo melhor a realidade de uma criança com deficiência, a partir da relação que estabelece com o aluno com Síndrome de Down, a professora Helen vai tomando consciência da importância do seu papel para o desenvolvimento do aluno, para a sua autonomia, para a realização de um trabalho conjunto, fortalecido, neste caso especificamente, pela participação dos pais: “**A família do Antonio**, os pais **são muitos assim... atentos e são pessoas muito esclarecidas**, são pessoas ligadas para querer difundir a questão da inclusão, então ele, **o pai principalmente, ele participa ativamente**” (Helen, 15/08/06, anexos).

Ao demonstrar a importância que dá ao trabalho conjunto com os pais, Helen corrobora o que Correia diz acerca do envolvimento parental:

Os pais, como apontam muitos estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção. Como é sabido, salvo raras exceções derivadas de circunstâncias invulgares, os pais são as pessoas que passam mais tempo com a criança e seria, portanto, impensável que eles não fossem envolvidos nas intervenções educacionais propostas para os seus filhos. (1999, p. 147)

O que podemos depreender deste núcleo é que a concepção de educação inclusiva para a professora Helen incorpora vários elementos que dão uma riqueza e uma complexidade maior ao processo de inclusão. Ou seja, ela percebe que, para

que ocorra de fato, a educação inclusiva requer a participação dos pais, requer formação de professor, enfim, a participação de diversas instâncias para que se tenha uma efetiva prática inclusiva. Isto nos indica que os sentidos de educação para a professora Helen estão para além do trabalho individual, solitário do professor. É algo que requer um trabalho de parceria, realizado conjuntamente.

4.2.3 - A necessidade e construção da idéia de um projeto pedagógico

Mais recentemente, o fazer pedagógico da professora Helen tem sido marcado, especialmente pela participação de um aluno com deficiência, por apropriações da importância das suas intervenções para configuração de uma

educação inclusiva de fato. Isso fica evidenciado ao apontar a necessidade de um projeto pedagógico.

Então, como que a gente vai trabalhar, como que vai ser a inclusão dessa criança, como que a escola vai receber isso, e não só o profissional que trabalha diretamente, acho que **a escola como um todo tem que perceber que ela é uma escola inclusiva**, então, os funcionários, os outros professores, **outras pessoas têm que fazer parte do projeto**, ter conhecimento do que está acontecendo mesmo que não seja na sua sala de aula pra que possa tá contribuindo também pra essa **inclusão verdadeira, pra que ocorra realmente uma inclusão verdadeira, de fato**. (Helen, 29/09/06, anexos)

Tendo em vista as preocupações apresentadas na fala acima, a professora Helen observa a importância do envolvimento da escola em sua totalidade para efetivação do que chama de “inclusão verdadeira” que, em sua concepção, seria viabilizada por meio da construção de um projeto pedagógico. Importa ressaltar que, apesar de saber do valor da participação da escola como um todo, a professora Helen não se acomoda, esperando uma intervenção que venha de cima, pronta. Ao contrário, entende a importância do seu papel, do exercício da sua prática profissional, tem uma atividade mais pró-ativa, considerando a totalidade da escola e a necessidade de uma visão de longo prazo.

É interessante frisar também como a professora Helen atenta para a realidade que se apresenta a partir do trabalho realizado pela escola em relação à educação inclusiva. Percebe que ela e a escola são afetadas pela demanda que tem aumentado:

Eu acho que daqui pra frente a gente vai tá recebendo cada vez mais, até porque teve alguma experiência, as famílias sabem, as pessoas vão passando isso pra frente, esse ano a gente já foi procurado por uma família com uma criança de 5 anos com uma deficiência visual, já querendo matricular aqui na educação infantil. Então é uma coisa que já está sendo divulgada e eu acho que é necessário sim (construção de um projeto pedagógico), eu acho que **a gente tem que começar a traçar aí alguns rumos pra ver por onde a gente vai caminhar, aí, acho que há a necessidade de um projeto mesmo**. (IDEM, 29/09/06, anexos)

Observamos a partir do trecho acima que Helen tem uma compreensão de que o projeto pedagógico é importante e que ele se constrói no processo e é mutável. Segundo Mantoan:

As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (2003, p. 56)

Pensar a educação inclusiva como possibilidade de um trabalho que abarca uma realidade que contém muitas contradições, implica enfrentá-la em sua complexidade. Tal complexidade contém tanto o aspecto referente à legislação, quanto às políticas educacionais. Além disto, neste caso, entendemos que a intervenção nesta realidade implica prestar atenção na realidade do aluno, na realidade da escola, enfim, em todas as interfaces da educação. Ou seja, é preciso despertar um olhar atento para que não corramos o risco de ingenuamente, ou de, na melhor das intenções, estar fazendo o que Sawaia (1999) chama de *inclusão perversa*.

Uma das principais queixas dos professores ao receber um aluno com deficiência é a falta de preparo para tal trabalho. Sem desconhecer ou desconsiderar a importância desse preparo, nossa visão do fato tem um foco diferente. A atuação do professor deve ter um caráter ativo e criativo para poder, de fato, contemplar a efetivação do processo de inclusão. Oferecer condições ao professor de preparo técnico-científico não garante necessariamente sucesso pedagógico no trabalho realizado com alunos com deficiência. A título de exemplo, apresentamos um trecho onde Todescan; Aguiar colocam de forma particularmente clara esta questão:

É fundamental que as práticas cotidianas do professor sejam atravessadas por momentos de reflexão, teorização, questionamento, ruptura com a cristalização típica da cotidianidade, para que desse modo se constituam em momentos de produção de conhecimento e, assim, de efetiva formação. Tal idéia vem, a nosso ver, se contrapor às propostas típicas de treinamento de

Professores, em geral descoladas de sua realidade e marcadas por uma perspectiva tecnicista. (2003, p. 88)

Como se pode ver por essa passagem, as autoras alertam para a importância do processo de apropriação da prática, do fazer pedagógico que dá ao professor legitimidade para questionar e romper com formas alienadas e alienantes frente ao instituído, com visões naturalizantes dos fatos. Refletir sobre sua prática pode garantir um estranhamento de uma realidade que geralmente desconsidera o que é historicamente constituído, e, por conseqüência, provocar novas ações.

Entendemos que a formação pessoal e os sentidos atribuídos pelo professor a tal trabalho é condição *sine qua non* para efetivação e êxito do trabalho com alunos ditos normais e, em especial, com alunos com deficiência. Com a nossa entrevistada, observamos a reflexão de uma prática que se tem encaminhado para uma teorização por meio da sua atuação em relação à idéia de construção de um projeto pedagógico. Isso fica explicitado quando, ao ser perguntada se a necessidade de construção de um projeto pedagógico é uma concepção da escola, a professora Helen responde:

Eu acho que no momento, ela (concepção da necessidade de um projeto pedagógico que contemple a educação inclusiva) **é uma questão mais minha**, eu não conversei muito ainda com a direção, coordenação sobre isso. **Conversei depois que você veio**, conversei um pouco com a coordenadora sobre isso. Perguntei se havia realmente na escola uma coisa tão específica, porque realmente eu não sabia, e ela disse que não, mas **eu acho que é uma possibilidade daqui pra frente, até partindo talvez, da minha pessoa mesmo, de tá sugerindo que a gente faça** uma coisa assim, que possa acontecer. (Helen, 29/09/06, anexos)

Tratando da constituição dos sentidos e dos significados em Vigotski, Rey coloca o seguinte:

... as criações humanas são produções de sentidos, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes. Em outras palavras, esses processos são uma criação humana, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas. (2003, p. IX)

O reconhecimento da constituição dos sentidos e significados supõe o reconhecimento do indivíduo como historicamente constituído. No caso da professora Helen, os sentidos e significados vão sendo historicamente constituídos por valores e concepções da sua formação técnica, pela prática pedagógica cotidiana, que sem dúvida é afetada por pressões sociais, experiências pessoais e familiares, o que tem, na nossa opinião, colaborado para o resultado favorável no trabalho com uma criança com deficiência.

Observamos neste núcleo que, para trabalhar com uma realidade tão complexa, é necessário mais do que uma professora bem intencionada pedagogicamente. Faz-se imprescindível que o espaço institucional se prepare para tal. Fica evidenciado, portanto, na fala da nossa entrevistada, a necessidade de um projeto que articule objetivos, estratégias, práticas, avaliação, enfim, tudo aquilo que engloba um projeto.

Eu acho que primeiro ele (projeto) organiza, você vai colocar no papel suas idéias que você tem e aí você vai organizar aquilo, qual é a sua meta, onde você vai chegar, porque você quer aquilo, porque começamos isso. Eu acho que vai partindo de conversas, pessoas que estejam envolvidas com o assunto e pessoas até mais especializadas, outras menos, mas que vão estar ali construindo juntos um objetivo. Quando eu tenho um projeto, é algo que eu tenho: às vezes uma hipótese antes, ou é algo que eu quero conhecer melhor e eu vou elaborar alguma coisa pra chegar no ponto, eu tenho um objetivo a chegar. Então, se eu tenho isso delimitado, apesar de que o projeto pode ser mudado durante o caminho, às vezes não é esse, não tá dando certo, então a gente vai mudar, mas a gente tem que ter uma base. Tem que ter etapas a cumprir, tem que ter objetivos tem que ter um desenvolvimento desse projeto, uma avaliação desse projeto. Eu acho que quando a gente tem algo registrado, fica uma coisa mais significativa e a gente tem onde recorrer, olha foi aqui, foi isso que a gente tava pensando, será que a gente tá conseguindo seguir esse caminho? Ou não, não abandonar o projeto no meio do caminho, sabendo que eu tenho um registro ali, e depois eu preciso registrar tudo que foi acontecendo durante o projeto e melhorando, ampliando, enriquecendo esse projeto. Eu acho que é importante sim. (Helen, 29/09/06, anexos)

Este núcleo evidencia que, apesar de toda a complexidade demandada para a efetiva inclusão de um aluno com deficiência na rede regular de ensino particular, a professora Helen não se limita às adversidades. Contrariamente a isto, vê na sua

atuação a possibilidade de viabilizar a formalização de uma prática por meio da construção de um projeto pedagógico.

O que poderia ser, como comumente temos ouvido, dificuldade por inexperiência, falta de preparo, de documentos ou de leis descoladas da realidade, enfim, toda gama de adversidades comuns a uma realidade tão arenosa como é a educação inclusiva, a professora Helen vê como possibilidade de inovação com a idéia de construção de um projeto pedagógico. Em outras palavras, é preciso notar que a professora Helen percebe que as dificuldades podem ser enfrentadas, superadas por meio da organização de um projeto.

Para concluir a análise deste núcleo pensamos que vale a pena referenciá-lo com a seguinte passagem escrita por Machado:

Somente pelas suas ações e reflexões sobre suas ações é que um indivíduo pode perceber as contradições existentes entre sua prática e a ideologia que o cerca. É pela atividade que desempenha na produção de sua vida material que um indivíduo pode tornar-se consciente das discrepâncias entre as representações postas e seu fazer. Ele pode questionar, inovar ou acomodar-se justificando suas atitudes e as conseqüências do seu fazer num discurso ideológico já pronto. Nesta escolha dá-se o desenvolvimento da consciência do indivíduo. Se ele escolher inovar, se se propuser a pensar antes de agir e avaliar as conseqüências de suas ações, podemos dizer que a consciência, nesse processo, pode ser ampliada. (2001, p. 21)

Para que essa análise apreenda a complexidade da constituição dos núcleos, faz-se necessária uma integração dos mesmos, ou seja, que algumas articulações internúcleos sejam feitas como veremos a seguir, pois conforme coloca Aguiar:

É mister, pois, compreender os sentidos, sem nos limitar à aparência, de modo a encontrar explicações que revelem e explicitem as formas de pensar, sentir e agir. Mediante a apreensão dos sentidos e a busca de determinações, poderemos investigar a constituição social-histórica, única e irrepetível do sujeito. (2001, p. 106)

Com o propósito de analisar e nos aproximar dos “sentidos e significados atribuídos por uma professora à sua prática bem como à proposta de educação

inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular”, primeiramente os núcleos foram separadamente analisados, por uma necessidade do processo de apreensão dos sentidos.

Como vimos, cada um dos núcleos analisados separadamente fala da professora, entretanto, acreditamos que a articulação dos três possa revelar com mais propriedade os sentidos, isto é, aproximar-se e expressar melhor quem é o sujeito e, em contrapartida, quais são os sentidos que atribui à educação inclusiva.

Vimos que tais núcleos evidenciam aspectos que são fundamentais para o sujeito e fundamentais para se apreender o sentido do que é para ele a educação inclusiva. Afinal, o sujeito é a totalidade, a articulação de múltiplas determinações. Dessa maneira, o que percebemos é que, quando a professora Helen expressa sua configuração do que é ser professora, fica evidente que tal configuração está muito relacionada com a forma de conceber a educação inclusiva. Fica evidente também que a realização de um projeto pedagógico passa a tomar um grande espaço na sua forma de ser professora, portanto, fazer um projeto faz parte da sua identidade profissional e da sua maneira de pensar na inclusão.

[Ao atuar / lutar com / pela realidade], o sujeito vai dominando de forma crescente novos espaços sociais e estratégias de ação pessoal comprometidas com esses espaços, o que leva a operar dentro de uma complexidade cada vez maior, perante a qual tem de construir suas alternativas, e não limitar-se a compreender situações dentro das quais se encontra (Rey, 2003, p. 239).

Os sentidos desvelados na fala da professora Helen revelam a importância de darmos espaço para a realização de um trabalho que valoriza o fazer do professor por meio de ações concretas que são fundamentadas a partir de uma prática (atividade) pensada, sentida e refletida. Não queremos, contudo, desconsiderar a importância do apoio teórico, caso contrário, estaremos fadados a perpetuar o que precisa ser modificado, a ficarmos na prática do “achismo”. A nosso ver, é fundamental a valorização da participação do professor de modo que possa pensar sobre seu fazer cotidiano, considerando seu planejamento, sua forma de avaliar o desempenho de seus alunos.

É preciso que o professor se aproprie da sua prática pedagógica e que some a esta um suporte teórico, uma revisão de conceitos para que possa colaborar para uma prática inclusiva.

Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) **gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades** (Duarte, 1993, p.35) Grifos da autora

A passagem acima corrobora o que temos analisado em relação aos sentidos produzidos pela professora sujeito de nossa pesquisa, acerca da educação inclusiva. Sua prática pedagógica, no sentido de entender a necessidade da construção de um projeto pedagógico, contraria, felizmente, o que temos comumente acompanhado, que é a imposição de responsabilidades pedagógicas como pacotes prontos, muitas vezes descolados da realidade escolar e de todas as suas peculiaridades.

A atuação do sujeito da nossa pesquisa é, como vemos em seu discurso, permeada por valores religiosos e profissionais mediados por determinações afetivas. O contato com uma criança com deficiência colaborou sobremaneira para a constituição do seu modo de sentir, pensar e atuar, especialmente, sobre a possibilidade de trabalhar com educação inclusiva a partir da sua prática concreta, "... eu sou uma antes do Antonio e sou outra depois do Antonio".

Finalizando a análise deste núcleo, vale ressaltar que é por meio da síntese das determinações que os sentidos são revelados, sentidos estes constituídos pela atividade do sujeito da nossa pesquisa. Vale ainda dizer como coloca Aguiar; Ozella que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única. Coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (2006, p. 228)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão". (Rosa, 2001)

Pensar a educação inclusiva demanda um exercício constante de reavaliação de conceitos e valores para que não caiamos no risco de colaborar para uma prática perversa. Entendemos que um aspecto bastante relevante para o sucesso das ações inclusivas é a necessidade do desenvolvimento de um trabalho de parceria onde sejam consideradas as diversas compreensões e concepções e os diversos sentimentos, sejam estes de crença ou de ceticismo em relação à possibilidade do trabalho de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, de professores, administradores, pais, enfim da sociedade como um todo. Faz-se necessário refletir sobre nossos saberes, muitas vezes, restritos, permeados de preconceito, para colaborar com a inclusão (ingresso, permanência e sucesso) do aluno com deficiência.

O exercício de nossa prática profissional, somado à análise desta pesquisa, leva-nos a concluir que vários são os sentidos atribuídos pelo professor diante da demanda do trabalho com alunos com deficiência. No caso da professora que pesquisamos, foi possível perceber como sua forma de atuação foi sendo transformada desde a expectativa do trabalho com uma criança com deficiência, a síndrome de Down, até a realização do mesmo. Esta nova forma de apropriação do trabalho em si dá-nos a impressão de estarmos diante de uma pessoa especial. Especial aqui tem a conotação de não se tratar de uma pessoa comum, pois, ao contrário do que temos visto, a professora Helen encara as dificuldades como desafios, como possibilidade de não só favorecer seu aluno como também de se beneficiar por meio de aprimoramento, de legitimar, por meio da sua prática, a ideia

da construção de um projeto pedagógico que possa contemplar outros alunos, afinal, como diz Carvalho:

Temos longa trajetória e boas razões para unir nossos esforços, discutir nossas idéias, buscando alternativas que nos permitam entrar no novo século com perspectivas mais otimistas em relação às respostas educativas de nossas escolas para todos. (2000, p. 172).

Quando a professora Helen diz: “Eu acho que vai partindo de conversas (sobre a importância de um projeto pedagógico), pessoas que estejam envolvidas com o assunto e pessoas até mais especializadas, outras menos, mas que vão estar ali construindo juntos um objetivo” (Helen, 29/09/2006, anexos), evidencia-se um movimento que revela compromisso com um trabalho que em muito pode colaborar para que haja, como ela própria define, uma “inclusão verdadeira”. Vale ressaltar, contudo, que não estamos com isso entendendo que pensar a construção de um projeto pedagógico por si só dá conta de afirmar um trabalho como inclusivo ou não. Entretanto, no caso específico da professora, este é um diferencial do seu trabalho, pois observamos um movimento de apropriação que se foi construindo na sua atividade. Foi-se percebendo, a partir da sua prática cotidiana, a importância de dar forma a um projeto que pudesse dirigir as ações sem, contudo, engessá-las, privando-as de movimento e flexibilidade. Aqui, pensamos que vale a pena citar Paulo Freire:

... ai daqueles e daquelas que, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, optam pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora; ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração, de rotina. (1993, p. 101)

Temos, muitas vezes, professores descrentes e acomodados em seu fazer pedagógico, que em nada contribuem para uma proposta inclusiva. Ao contrário, fazem diagnósticos *a priori* de fracassos. Portanto, faz-se indispensável que o professor se volte para as dificuldades dos alunos, assim como para suas próprias limitações, limitações estas que quase sempre são ignoradas. Vale, contudo, ressaltar que não queremos com isto adotar uma postura de quem aponta o dedo e

vê no professor o vilão, responsável por todos os infortúnios da educação inclusiva. Para além disto, queremos salientar que falta ao professor, na maioria das vezes, a atenção necessária para que possa se sentir ouvido, valorizado em seu fazer cotidiano e, por conseqüência, realizar um trabalho que ganhe projeção. Como pudemos observar, a professora Helen consegue desenvolver um trabalho que valoriza e é valorizado pela parceria.

... conversava com a professora dele do ano passado, já falei com a coordenação que gostaria de ter literatura, acesso a alguma coisa que pudesse me preparar pra esse ano, como é que seria esse ano? Eu tinha uma expectativa que eu não sabia se era boa, ruim, mas era uma ansiedade. (Helen, 15/082006, anexo)

Concordamos com Aquino quando afirma que:

... o sucesso ou fracasso dos intentos escolares (de uma determinada disciplina ou de uma aula, por exemplo) deveria ser balizado por questões simples e, ao mesmo tempo, tão sofisticadas como estas: houve transformação aqui? Encerramos, professor e aluno, de maneira diversa daquela com a qual iniciamos? Podemos enxergar o mundo de maneira divergente daquela que dispúnhamos anteriormente? (1998, p. 138)

Entender a reflexão que o professor pode fazer sobre sua prática cotidiana corrobora o que defendem muitos autores que acreditam na inclusão escolar (ABRAMOWICZ, ROCHA E CUNHA, 2002; GOTTI, 2001; MANTOAN, 2003, 1997 dentre outros). Sem desconhecer a necessidade de preparo e suporte teórico, de apoio administrativo, como já foi dito anteriormente, pensamos ser de fundamental relevância o contato, ou seja, o exercício da prática do professor com a realidade de sala de aula que tenha um aluno com alguma deficiência para que de fato a inclusão se concretize. Pudemos notar que foi por meio dessa forma (convívio com uma criança com deficiência) que a professora, sujeito da nossa pesquisa, foi-se apropriando de tal realidade e colaborando, portanto, para o sucesso de seu aluno, bem como para seu aprimoramento e confiança no trabalho realizado.

Diante de tal cenário, faz-se essencial o entendimento de que se ficarmos de braços cruzados alegando falta de preparo, falta de apoio administrativo, falta de

estratégias didáticas, enfim, dificuldades referentes a políticas educacionais, legislação, adaptação curricular etc., teremos todos os motivos para justificar o fracasso da educação inclusiva antes mesmo de iniciá-la. O resultado da presente pesquisa aponta para a importância do papel ativo e criativo do professor que, ao ser designado para a realização de um trabalho tão árduo como é o de ter aluno, ou alunos, com deficiência em sala de aula de ensino regular, pode ser fundamental para a efetivação do processo de inclusão na medida em que pode provocar movimentos de transformação em todas as instâncias acima citadas.

Aprofundando as reflexões sobre a importância e a complexidade do papel do professor, Galdine; Aguiar afirmam que:

Os trabalhos realizados junto a professores mostram o quanto são múltiplos e contraditórios os sentimentos vividos por eles, ou seja, culpa, medo, raiva, impotência, desânimo são sentimentos que os acompanham no dia-a-dia. Precisamos então tocar nesses sentimentos para que sejam superados e para que outros ocupem seu lugar, como a criatividade, a paixão, a potência, a reflexão. Buscamos atingir esse objetivo criando um espaço de acolhimento dos limites, das dificuldades, do ruim, para reconhecermos também o que os constitui, como esses aspectos surgem e se mantêm e, então, como transformá-los. (2003, p. 96)

Reconhecer e valorizar os diversos sentimentos vividos pelo professor, abrindo espaço para conhecer suas crenças e valores, especialmente quanto à possibilidade de trabalho com crianças com deficiência, pode favorecer a sua ação pedagógica com vistas a realizar um trabalho profícuo em relação à educação inclusiva. Para isto, conforme afirma Aguiar: "... devem ser criados espaços que se tornem lugares de encontro, de aliança, de negação e construção de novas formas de significar a realidade cotidiana: monótona, repetitiva, emudecedora, mas, sem dúvida rica em contradições". (2000, p. 183)

Para concluir este estudo, pensamos que vale dizer que não nascemos prontos, portanto, acreditamos que só por meio da consciência de que os fatos são historicamente constituídos que o professor apropriar-se-á do seu fazer pedagógico. Pensamos ainda que é de extrema relevância a *desnaturalização* dos fenômenos para que possamos avançar no sentido de conquistar espaços efetivamente inclusivos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete; Rocha, Maria J. S.; Cunha, I. A M. O Desenvolvimento das Crianças de três a Seis anos. In: PALHARES, Marina Simone. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia – Ciência e Profissão*, Brasília, a. 26, nº 2, p. 223-244, 2006.

_____. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana (org.) *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-110.

_____. Professor e Educação: Realidades em Movimento. In: TANAMACHI, Elenita de Rício Tanamachi; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.169-184.

AQUINO, Julio G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, Julio G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, v. XI n. 21, p. 160-176, 2001.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 1997. (Magistério, Formação e trabalho Pedagógico).

Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. www.abnt.org.br. Acesso em: data.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BARTALOTTI, Celina Camargo. NENHUM DE NÓS É TÃO ESPERTO COMO TODOS NÓS. Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com

deficiência mental na creche, 2004. 182 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) São Paulo. PUC.

BLANCO, Rosa; DUK Cynthia. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 184-195.

BOCK, Ana Maria. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana M B; GONÇALVES, Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, M.B.; GONÇALVES M.G. M. et. Al A Psicologia Sócio-Histórica, São Paulo: PUC/SP, 1996. (mimeo)

BRASIL. *Secretaria de Educação Especial Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1993.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil, 1996.

Bueno, J. G. S. *Educação Especial Brasileira – Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.9, n.54, p. 21-27, 2001.

CAMPOS, Maria M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria L. A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

CARVALHO, Rosita E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHAMAT, Leila Sara José. *Relações Vinculares e Aprendizagem: Um Enfoque Psicopedagógico*. São Paulo: Vetor, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Convite À Filosofia*. São Paulo: Àtica, 1995.

CORREIA, L. M.; SERRANO, Ana Maria. Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educacionais especiais. In: CORREIA, Luis de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Editora Porto, 1999, p.143-158.

DUARTE, Newton. *A Individualidade para Si: Contribuições a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas: Editores Associados, 1999.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão um panorama maior. In: MONTAAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

FREIRE, P. Educação o sonho possível. In: Brandão C. R. (org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação o sonho possível. In: Brandão C.R. (org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GALDINE, Veruska; AGUIAR, Wanda Maria J. Intervenção junto a professores da rede pública: Potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, Marisa Eugênia M. ANTUNES, Mitsuko Aparecida M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler e colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 196-201.

GOTTI, Marlene. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Social. In: SOUZA Maria A. (org.). *Perspectivas da Educação Fundamental*. Piracicaba: UNIMEP, 2001, p. 103-115.

HELLER, A. *Teoria de los Sentimentos*. Barcelona: Ed. Fontamara, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. In: Lane, S. T.; SAWAIA, B. (orgs.) *Novas Veredas em Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Sergio Antônio S. Afetividade e práticas Pedagógicas. In: LEITE, Sergio Antônio S. (org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LEONTIEV, Aléxis. *Atividade, Consciência y Personalidade*. Buenos Aires: Ciência Del Hombre, 1978

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Aliciene F. *Identidade metamorfoses de professoras da Rede Regular de Ensino: descobrindo-se com a Educação Inclusiva*, 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) São Paulo. PUC.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 119-127.

MATTOS, Edna Antonia. *Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental – na escola regular*, 2000. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo. FEUSP.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação Especial do Brasil: história e políticas públicas*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo, Pioneira, 1987.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectiva para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira (org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002, p. 61-85.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A Educação Especial na Perspectiva de Vygotsky. In: Freitas, Maria Teresa A. *Vygotsky um Século Depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p. 73-84.

MURTA, Agnes Maria Gomes. *Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva: Os sentidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar*, 2004. 174 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) São Paulo. PUC.

OLIVEIRA, Marta K de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4ª ed. 8ª reimp. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogênicas em discussão* São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

REY, Fernando G. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thompson, 2005.

REY, Fernando L. G. *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

SAWAIA, Bader B. *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TODESCAN Marisa Batista; AGUIAR, Wanda Maria. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 16, p. 73-82, 1º sem de 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VAN DER VER, René; VALSINER, Jaan. *VYGOTSKY, Uma Síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Obras completas: Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1998, v.5.

_____. *Obras escogidas*. V. V. Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor, 1997.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXOS

1ª ENTREVISTA

Data: 15/08/2006

Norma: Bom dia! Obrigada pela atenção em me receber. Para que a gente garanta sigilo eu gostaria de saber se você tem alguma sugestão de algum nome que pudesse ser pensado pra gente tratar depois como pseudônimo.

Norma: Me fale um pouquinho de você?

Helen: Quem sou eu, né? Então, eu sou uma pessoa muito feliz porque trabalho naquilo que gosto né? Eu sou pedagoga e trabalho nesta escola há mais de vinte anos já, com ensino fundamental I e... como professora regente, isso aqui é o meu ministério, eu acho que Deus me deu isso aqui pra eu agir é... como aquilo, os dons que ele tem me dado, então eu não, não é que eu tô falando que é ministério, é uma coisa assim, é a minha profissão, mas eu lido como ministério, então pra mim é uma responsabilidade muito grande ter a cada ano essas crianças, as famílias, o contato com eles, porque o meu objetivo é marcar vidas por que eu acho que tenho que fazer a diferença na vida destas crianças e... claro que não sou perfeita e eu falo pra eles. Erro até com os pais mesmo, mais eu quero que a 1ª série, que eu acho que é uma série básica, é a 1ª e eles já vêm muitos, desde o berçário, na escola, então tem contato com o professor, com escola, então quando entra no fundamental I, então no caso da 1ª série já é uma outra questão, já tem nota, já tem livro, já tem, é aquela coisa de vidinha escolar. Então eu acho que tem que ser uma série de muito acolhimento, né? Eles têm que se sentir felizes aqui, eles têm que saber que aqui eles vão construir conhecimento, que eles vão tá começando uma vida escolar de novas descobertas e eu acho que eu sou uma peça fundamental pra isso, então a afetividade pra mim é, é extremamente importante. Esse ano eu fui a procura de psicopedagogia, então estou fazendo a psicopedagogia. Já gostaria de ter feito antes, mais até pela presença do Antonio na minha vida eu fui procurar a, a, uma

outra ajuda de tudo, pra ler um pouco mais, discutir um o pouco mais, questões que eu acho que são relevante pro meu trabalho. Para excelência de meu trabalho.

Norma: Antonio é uma criança que tem... uma deficiência?

Helen: Isso, Antonio veio pra mim esse ano, ele é um presente, presente de Deus, Deus me deu porque eu sou uma antes do Antonio e sou outra depois do Antonio. Antonio tem Síndrome de Down, né? Ele tem sete anos e ... eu já sabia o ano passado já tinha uma idéia que ele seria este ano da minha classe, porque no ano passado só tinha uma 1ª série e ele estava no infantil III, e provavelmente eu continuaria e este ano a gente tem mais uma 1ª série mais realmente ele veio pra cá. Foi o meu presente, né? E quando ele chegou, antes dele chegar mesmo o ano passado, eu já fui em busca um pouco de como era essa realidade de uma criança com Síndrome de Down porque vinte anos trabalhando no magistério nunca tinha tido uma criança especial, nunca neste sentido, né? De alguma doença, alguma patologia assim, mais aí fui à busca, conversava com a professora dele do ano passado, já falei com a coordenação que gostaria de ter literatura acesso a alguma coisa que pudesse me preparar pra esse ano. Como é que seria esse ano? Eu tinha uma expectativa que eu não sabia se era boa, ruim, mais era uma ansiedade, né? E fui à busca. Eu tenho um priminho que tem Síndrome de Down que é um pouquinho mais novo que o Antonio, mais ele é muito diferente do Antonio então me assustava um pouco, ele é muito agitado, era muito agressivo e aquilo me assustava um pouco, mais pelo o que eu via do Antonio no corredor e pelo que eu conversava com quem já tinha contato com ele eu já percebia que era uma postura um pouco diferenciada e ele chegando, então esse ano, eu fui percebendo como é que é lidar e que não tem nada de diferente, é especial, mas é uma criança como outra qualquer e o Antonio, especialmente, ele é um especial, especial ele é uma criança extremamente estimulada, a família muito presente, eles dão uma assessoria impressionante pra essa criança. Desde o nascimento ele tem uma equipe multidisciplinar que trabalha com ele, com psicóloga, ecoterapia, a fono, a pedagoga, né? E os próprios pais, então isso dá uma base pra ele desenvolver muito boa, de tá agindo já tô entrando em outra.

Norma: Você está falando que é novo pra você o trabalho com criança com deficiência, qual é a sua formação?

Helen: Tá, então eu fiz magistério, né? Depois eu fiz a colação profissional. Eu fiz o magistério aqui mesmo no colégio Batista e depois de muito tempo é que eu fui fazer a pedagogia porque aí fazendo aqui eu já estagiei aqui, aqui já fui ficando, já fui trabalhando, aí como começou aquela cobrança de que tinha que ter a faculdade aí corri e aí foi muito bom. Até me arrependo de não ter feito antes. Eu fiz faz cinco anos atrás, que eu fiz pedagogia não faz muito tempo e aí eu fiz a pedagogia e agora a psicopedagogia, agora estou fazendo a psicopedagogia.

Norma: Tá bem, e qual é a sua experiência profissional? É essa que você estava dizendo?

Helen: Então, eu trabalhei um pouco só antes logo que me formei eu trabalhei aqui, aí eu casei eu fui morar em Belo Horizonte e depois em São José dos Campos, aí eu trabalhei na prefeitura de São José, com a educação Infantil dois anos e meio só, e aí nasceu a primeira filha e nós voltamos para São Paulo e eu voltei para o colégio Batista. Então a minha experiência profissional é praticamente é toda aqui com Ensino Fundamental I de 1ª a 4ª série, eu já dei aula na 1ª, 2ª e na 4ª eu só não dei na 3ª série e na 4ª série eu fui até professora por área, dei matemática uma época, e outra época, história e geografia. Depois eu voltei pra regência, eu tô com a 1ª série já há oito anos seguidos, que eu estou com a 1ª série.

Norma: E qual é a sua experiência nesta instituição? Acho que você já me falou disso mais só pra reforçar. É ...já de estudante você....

Helen: Isso. Comecei, vim pra cá estudar, fui auxiliar, primeiro fui secretária da direção da fundamental I e logo assumi classe, então, já fui pegando classes de 1ª a 4ª dependendo do ano, né? Menos a 3ª série.

Norma: Com quantos alunos você trabalha nesta 1ª série?

Helen: Então, esta 1ª série, excepcionalmente e até pela presença do Antonio, eles dividiram, porque o ano passado eu tinha uma classe grande. Geralmente a gente tem de vinte e quatro a vinte seis. O ano passado eu tinha vinte sete na 1ª série tinha uma só que eu te falei, esse ano eles dividiram em duas então eu fiquei com dezesseis, e é a classe menor que eu tive em todo o meu magistério, é essa classe com menos criança então eu tô com dezesseis este ano mais geralmente, né? Em toda a minha experiência eu tinha vinte dois, vinte três, é mais ou menos a média em que eu tinha de alunos por ano.

Norma: Qual é a sua formação e experiência em educação inclusiva?

Helen: Então, é muito pouca eu agora desde o ano passado eu estou indo a luta, de leituras, né? Não fiz nenhum curso específico que eu tenho aqui um respaldo da minha coordenação e, inclusive, a Mônica, que é a coordenadora pedagógica e orientadora educacional, ela foi professora do Antonio na, no Infantil I acho, então, ela tem uma experiência já que foi vivida é... com o Antonio e que muitas vezes ela pode estar me passado isso ela pode estar... aula de música pessoal, aula de música, né? E... e aí e... uma outra coisa que me... é... ajuda muito e... é a família do Antonio os pais são muitos assim... atentos e são pessoas muito esclarecidas, são pessoas ligadas para querer difundir a questão da inclusão, então ele, o pai, principalmente, ele participa ativamente, você conhece acho que foi por intermédio dele que você veio o ano passado ele é muito assim ligado às questões com o pessoal da Espanha. Tem um projeto lá.

Norma: Você está falando do projeto Roma?

Helen: Projeto Roma, ele sempre manda literatura pra eu tá lendo, pra eu tá acompanhando, ele faz uma reunião com essa equipe multidisciplinar é... não é regularmente, é de vez em quando.

Norma: E é da escola?

Helen: Não.

Norma: É com o pessoal da escola? Ou não?

Helen: Não.

2ª ENTREVISTA

Entrevista recorrente: 29/09/06

Você fala do trabalho como ministério. O que significa isso pra você?

Você fala que o seu objetivo é marcar vidas, como você entende isso?

Você fala da afetividade como extremamente importante. Como a afetividade interfere na sua prática?

O que você espera que o curso de psicopedagogia traga como suporte para a questão da inclusão?

Como você falou, não existe um projeto pedagógico que trate da educação inclusiva. Você sente falta de um projeto? Você gostaria que tivesse? Por quê?

O que você acha que um projeto faz?

Essa experiência sua, como você já falou, é nova. A concepção da importância de um projeto que trate sobre educação inclusiva, é sua ou você entende a escola com essa concepção de importância de um projeto que trate de forma formal dessa questão?

Norma: Você falou do trabalho como ministério, o que significa isso pra você?

Helen: O ministério pra mim, ah... Como fui criada numa família cristã, evangélica, o ministério é algo que Deus coloca na nossa vida, muito especial e que eu vou cumprindo porque eu sinto que foi aquele dom que Ele me deu, foi aquele trabalho que ele me deu pra fazer, então a minha família é muito envolvida com vários ministérios. Meus pais, sempre com crianças, numa missão evangélica, a minha irmã com música também com um ministério em igreja, e, pra mim é a educação, e é um ministério porque eu acho que é uma coisa especial que Deus deu pra eu fazer e eu acho que eu tenho que fazer com excelência e com competência.

Norma: Na entrevista anterior você fala que seu objetivo é marcar vidas. Como é isso?

Helen: Deixar uma marca, uma marca boa, positiva. Quando essa criança, que tá passando na minha mão hoje, tiver mais pra frente, num futuro tanto próximo como num futuro mais pra frente, lembrar de valores, de coisas que eu falei, de coisas que eu ensinei, de coisas que eu vivi através da minha fala, do meu sorriso, do meu jeito, do meu fazer que pode até influenciar a vida dessa criança também. Então, marcar vidas é deixar realmente uma marquinha, não só pra ser lembrada ah! Minha professora da 1ª série, a minha 1ª professora, mas principalmente os valores, os conhecimentos, aquilo que a gente construiu junto, o que a gente pode tá fazendo junto que tenha feito diferença pra vida dele e que vai ser útil pro futuro dessa criança, na vida escolar, na vida familiar, na vida profissional, lá pra frente.

Norma: Você fala de afetividade, como na sua entrevista anterior, como extremamente importante. Como você entende que a afetividade interfere na sua prática?

Helen: Então, é aquilo que eu falei, a gente tem várias partes, uma das partes que a gente tem como ser humano é a emoção. Eu acho que a emoção mexe muito com a nossa vida, com o nosso bem-estar, ou não, com o prazer de fazer algo ou não, e eu acho que a criança só aprende, a aprendizagem ela se dá muito através do prazer, se ela está gostando daquilo que ela está fazendo, se ela vê significado naquilo que ela está fazendo, eu acho que vai ser muito mais fácil a construção desses novos conhecimentos, a aprendizagem. E aí eu acho que a emoção, a afetividade está muito ligada porque, se ela gosta de estar aqui, se ela tem em mim uma pessoa confiável, uma pessoa amável, uma pessoa até rígida na hora que tem que ser, que tem que pontuar pra ela a hora que ela tem que parar ou a hora que ela tem que continuar, eu acho que isso facilita muito no relacionamento. Eu acho que eu sempre afeto o outro e sou afetada pelo outro, e eu acho que esta questão de afetividade essencial nas relações, de alguma maneira eu vou afetar o outro, se eu afetar de uma maneira positiva, que seja pra contribuir pro crescimento dessa pessoa melhor ainda, é assim que eu penso.

Norma: Você me disse que está fazendo um curso de psicopedagogia, e o que você espera que esse curso traga como suporte, especificamente para

tratar a questão da educação inclusiva?

Helen: Quando eu fui atrás do curso, eu tava querendo ampliar um pouco mais, estudar um pouco mais, porque eu acho que a gente tem sempre que tá se atualizando, crescendo, então a primeira procura é isso. Eu preciso voltar à escola, voltar ao banco escolar, porque, como professora a gente até estuda aqui um pouco, mas aquele dia-a-dia vai tomando conta, e a rotina vai tomando conta, você já sabe mais ou menos o que você vai fazer, você procura melhorar, mas eu acho que você ter contato com outras pessoas, com professores que são especialistas em certas áreas, que tem talvez um outro conhecimento, que possam passar uma outra experiência, eu acho que vem enriquecer bastante o meu trabalho. A psicopedagogia, porque ela vai lidar com problemas de aprendizagem, como essa criança aprende, como é que eu posso ajudar essa criança nas suas dificuldades de aprendizagem e que eu acho que tem muito a ver com o meu trabalho como professora. Não é meu objetivo trabalhar como psicopedagoga, eu fui atrás do curso mais para buscar novos conhecimentos, novas estratégias, novos métodos, novas idéias, novas saídas, ou velhas que até já existem, mas eu fui em busca pra dar um respaldo pra mim, e, inclusive, na inclusão que é uma coisa nova que tá acontecendo. Pra eu conhecer mais essa criança, até procurando saber como ela é como um todo, seu físico, sua mente, o seu cérebro, e essas coisas a gente tem visto em algumas matérias lá na faculdade que vão ampliando a minha visão, vão abrindo, vão possibilitando um novo olhar pra esse tipo de criança que tem alguma necessidade especial no caso da inclusão, não só no meu caso agora, Síndrome de Down, mas possibilidade de ter outras, eu posso tá recebendo daqui pra frente outras crianças com outras necessidades especiais, então eu tenho que tá me abrindo pra isso também. Acho que eu preciso me aperfeiçoar, eu preciso conhecer pra poder atuar da melhor maneira, na minha profissão.

Norma: Fazendo um gancho com essa sua fala, você falou que a escola não tem um projeto pedagógico que trate da questão da inclusão. Você sente falta de um projeto?

Helen: Então, é uma coisa bem nova, né? Apesar de Antonio já estar conosco há quatro anos, tá tendo um aprendizado desde que ele chegou. Ele, porém, é uma criança muito tranqüila, já tinha falado da outra vez, é um especial, especial por ter até todo um aparato de outros profissionais, de uma equipe multidisciplinar, então

com ele o trabalho tá fluindo assim muito facilmente desde que ele entrou. Todo o apoio dos pais, a presença dos pais na escola constantemente, a troca de experiências. Nós tivemos mais uma criança que não ficou, ficou 1 ano só, essa já tinha um perfil um pouco diferenciado que talvez se ela continuasse a gente ia precisar procurar uma ajuda ou estabelecer um projeto mais específico pra ver como seria encaminhado. Na 8ª série, eu acho que eu já falei, tem uma aluna deficiente visual, ela é cega que também a escola está se adaptando a isto. Eu acho que daqui pra frente a gente vai tá recebendo cada vez mais, até porque teve alguma experiência, as famílias sabem, as pessoas vão passando isso pra frente, esse ano a gente já foi procurado por uma família com uma criança de 5 anos com uma deficiência visual, já querendo matricular aqui na educação infantil. Então é uma coisa que já está sendo divulgada e eu acho que é necessário sim, eu acho que a gente tem que começar a traçar aí alguns rumos pra ver por onde a gente vai caminhar, aí acho que há a necessidade de um projeto mesmo. Então como que a gente vai trabalhar, como que vai ser a inclusão dessa criança, como que a escola vai receber isso, e não só o profissional que trabalha diretamente, acho que a escola como um todo tem que perceber que ela é uma escola inclusiva, então, os funcionários, os outros professores, outras pessoas têm que fazer parte do projeto, ter conhecimento do que está acontecendo mesmo que não seja na sua sala de aula pra que possa tá contribuindo também pra essa inclusão verdadeira, pra que ocorra realmente uma inclusão verdadeira, de fato.

Norma: Então você entende que é importante que se tenha esse projeto pedagógico?

Helen: Sim, eu acho que dentro do projeto pedagógico da escola pode ter um viés para a inclusão, um espaço que nós vamos discutir o que a gente quer, quais nossos objetivos, o que a gente tem a oferecer, o que a gente tem que buscar pra oferecer o melhor que a gente puder pra essas crianças que têm alguma necessidade especial.

Norma: O que você acha que um projeto faz, qual é a importância dele?

Helen: Eu acho que primeiro ele organiza, você vai colocar no papel suas idéias que você tem e aí você vai organizar aquilo, qual é a sua meta, onde você vai chegar, porque você quer aquilo, porque começamos isso. Eu acho que vai partindo de

conversas, pessoas que estejam envolvidas com o assunto e pessoas até mais especializadas outras menos, mas que vão estar ali construindo juntos um objetivo. Quando eu tenho um projeto, é algo que eu tenho: às vezes uma hipótese antes, ou é algo que eu quero conhecer melhor e eu vou elaborar alguma coisa pra chegar no ponto, eu tenho um objetivo a chegar. Então, se eu tenho isso delimitado, apesar que o projeto pode ser mudado durante o caminho, às vezes não é esse, não tá dando certo, então a gente vai mudar, mas a gente tem que ter uma base. Tem que ter etapas a cumprir, tem que ter objetivos, tem que ter um desenvolvimento desse projeto, uma avaliação desse projeto. Eu acho que quando a gente tem algo registrado, fica uma coisa mais significativa e a gente tem onde recorrer, olha foi aqui, foi isso que a gente tava pensando, será que a gente tá conseguindo seguir esse caminho, ou não, não abandonar o projeto no meio do caminho, sabendo que eu tenho um registro ali, e depois eu preciso registrar tudo que foi acontecendo durante o projeto e melhorando, ampliando, enriquecendo esse projeto. Eu acho que é importante sim.

Norma: Essa experiência sua, como você já falou, é nova. A concepção da importância de um projeto que trate sobre educação inclusiva, é sua ou você entende a escola com essa concepção de importância de um projeto que trate de forma formal dessa questão?

Helen: Não, eu acho que no momento, ela é uma questão mais minha, eu não conversei muito ainda com a direção, coordenação sobre isso. Conversei depois que você veio, conversei um pouco com a coordenadora sobre isso. Perguntei se havia realmente na escola uma coisa tão específica, porque realmente, eu não sabia, e ela disse que não, mas eu acho que é uma possibilidade daqui pra frente, até partindo talvez da minha pessoa mesmo, de tá sugerindo que a gente faça uma coisa assim, que possa acontecer, um projeto uma coisa que pessoas possam conhecer, que possam vir aqui pra ver o que a gente tá fazendo. Porque tá muito engatinhado, muito no começo disso. Eu acredito que a escola é muita aberta pra isso, até porque tem recebido, tem achado que a gente tem condição de fazer o trabalho com essas crianças, tem dado um apoio, recurso. Mais, eu acho que a coisa precisa ser melhor elaborada, melhor discutida pra que realmente se torne um projeto eficaz.